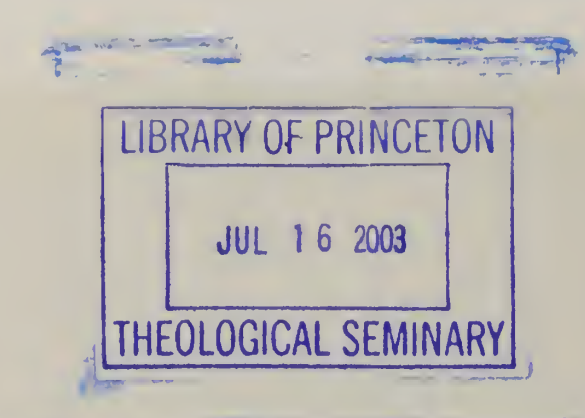



LIBRARY OF PRINCETON
JUL 16 2003
THEOLOGICAL SEMINARY

niversidad Bíblica
atinoamericana

Niñas, niños y adolescentes trabajadores:
reto de un nuevo paradigma

Vida y pensamiento

Vol 17,1

Vida y pensamiento es una publicación semestral de la Universidad Bíblica Latinoamericana (UBL), institución teológica-pastoral de carácter interdenominacional e internacional. En esta revista se ponen a disposición de las instituciones afines, y de los cristianos estudiosos en general, los aportes de miembros de esta comunidad. Los autores se hacen responsables por el contenido de sus respectivos artículos, los cuales no necesariamente reflejan una postura oficial de la UBL.

Director: Roy H. May
Directora invitada: Silvia Regina de Lima Silva
Edición: Elisabeth Cook
Diagramación: Damaris Alvarez

Se solicita canje de publicaciones a instituciones y editoriales.

Hecho el depósito de ley.



Esta institución da continuidad a las labores educativas iniciadas por el Seminario Bíblico Latinoamericano en 1923

Apartado 901-1000 San José, Costa Rica
Tels: (506) 233-3830 y 221-9162
Fax: (506) 233-7531
E-Mail: bsebila@sol.racsa.co.cr

205

Vida y pensamiento vol. 17,1 (junio 1997)
San José, Costa Rica: Universidad Bíblica Latinoamericana, 1981
v. 24 cm
Publicación semestral
ISSN: 1019-6366

1. Teología - revistas. I. título.

Que canten las niñas y los niños

En este número de *Vida y pensamiento* les invitamos a recorrer las calles y plazas de las ciudades, los semáforos, los rincones de las zonas rojas y de otros colores. Les invitamos a los mercados, a encontrarse con los lavacarros, los limpiabotas, las vendedoras de flores y frutas. Están todas y todos invitados a un encuentro con niños, niñas y adolescentes trabajadores.

Este encuentro es un llamado al compromiso cristiano con la construcción de la justicia. Es también una invitación a hallar, junto a las niñas y los niños trabajadores, valores que nos ayuden a reencontrar significados profundos para la vida en tiempos de crisis de la esperanza, nuevos paradigmas para los movimientos sociales, la producción teórica, la reflexión bíblico-teológica, la práctica eclesial y pastoral.

Los trabajos presentados nos desafían a superar la concepción de la infancia como una etapa cronológica caracterizada por la dependencia, fragilidad y carencia. Partimos de los rostros concretos de niñas, niños y adolescentes trabajadores (NATs), que con su vida e inserción social cuestionan los conceptos tradicionales de infancia, adolescencia y trabajo. La reflexión entiende la infancia como una dimensión de la vida, un lugar social, que genera, como afirma Alejandro Cussiánovich, un discurso político, ético, utópico y profético. Es político porque saca a la niñez del espacio privado de la familia, del ocultamiento, al espacio público de la sociedad, y nos pregunta por la responsabilidad que tenemos unos y unas para con los otros y las otras. Es utópico por estar preñado de fe y esperanza. Finalmente, es un discurso profético que recuerda que las niñas y los niños trabajadores son promesa y cumplimiento de las promesas de Dios de vida, vida que viene de las personas empobrecidas de la tierra.

Los artículos en este número recogen parte de la experiencia realizada en el Seminario Integrado de 1996, curso ofrecido por el Seminario Bíblico Latinoamericano. "Niños, niñas y adolescentes trabajadores: reto de un nuevo paradigma" fue el tema que reunió a 52 estudiantes de diferentes países. Contamos con la valiosa participación del centro IFEJANT (Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores para América Latina y el Caribe) de Perú, a través de la participación de Alejandro Cussiánovich y Marcos Basán integrando el equipo docente.

Con el artículo de Alejandro Cussiánovich, introducimos el tema. El nos lleva a reconocer en la niñez trabajadora nuevos sujetos sociales, un nuevo paradigma, un nuevo lugar epistemológico. Siguen tres artículos que traen el grito de la niñez en contra de la violencia. Los niños y las niñas víctimas de guerra es parte de la violencia política que ha afectado América Latina y el Caribe. José regalado nos acompaña en esta reflexión. Yolanda Rosas camina con las niñas, sus trenzas cortadas, sus cuerpos invadidos, sus sueños negados, sus voces silenciadas. Son parte de la violencia doméstica, la casa convertida en espacio de muerte para mujeres y niñas. Con Mireya Baltodano nos encontramos frente a la explotación del trabajo infantil como parte de la violencia social que afecta a la niñez. Realidad tan cotidiana pero que ya no hace doler nuestro corazón, ni provoca una actitud de solidaridad comprometida de nuestra parte.

Con Fernando Torres y Aleyda Gómez trillamos los caminos de la reflexión bíblico-teológica. El cuidado y la ternura, cuerpos hambrientos, recursos compartidos y solidaridad son temas destacados en la lectura que Fernando Torres hace del profeta Eliseo. Percibimos que la situación de la niñez trabajadora se inserta en un marco más amplio de cambio de estructuras sociales, de un nuevo cielo y una nueva tierra que posibiliten vida con dignidad para todos y todas. Arboles, frutas, comida, juegos - señales de un nuevo cielo y una nueva tierra- renovación de la esperanza, están presentes en la relectura de Apocalipsis 21 realizada por Aleyda Gómez. Concluimos esta sección de artículos con Alonso Ramírez quien recuerda a las iglesias que estar junto a la niñez trabajadora es un compromiso que históricamente estuvo presente en el origen de las escuelas dominicales.

El acercamiento a este tema nos exige un cuerpo solidario. La vida amenazada de las niñas y los niños es nuestro cuerpo que es amenazado, es parte de la vida del universo que corre peligro.

Y mujeres en cinta, vestidas de sol, de luna y estrellas, sufriendo los dolores de parto, aunque temiendo al dragón que espera el nacimiento de nuestras hijas e hijos para devorarlos, seguimos creyendo en la victoria de la vida. Entre una y otra contracción, en la angustia por el alumbramiento, entre lágrimas de dolor y alegría, respiramos profundamente afirmando y alimentando la vida.

Que las niñas y los niños nos conduzcan, mujeres y hombres, en la gestación colectiva de sociedades plurales, participativas, donde se respete la vida como lugar para la poesía y la ternura...donde se pueda escuchar el canto de los niños y las niñas.

Silvia Regina de Silva Lima
Directora invitada

QUE CANTEN LOS NIÑOS

Que canten los niños, que alcen la voz
que hagan al mundo escuchar
que unan sus voces y lleguen al sol
en ellos está la verdad

Que canten los niños que viven en paz
y aquellos que sufren dolor
que canten por esos que no cantarán
porque han apagado su voz

Estribillo
Yo canto para que me dejen vivir
yo canto para que sonría mamá
yo canto porque sea el cielo azul
y yo para que no ensucien el mar

Yo canto para los que no tienen pan
yo canto para que respeten la flor
yo canto porque sea el mundo feliz
yo canto para no escuchar el cañón

Yo canto porque sea verde el jardín
y yo para que no me apaguen el sol
y yo canto por el que no sabe escribir
y yo por el que escribe versos de amor

Yo canto para que se escuche mi voz
y yo para ver si les hago pensar
yo canto porque quiero un mundo feliz
y yo por si alguien me quiere escuchar

Autor: José Luis Perales (España)

Niños y adolescentes trabajadores: imágenes-teorías-culturas*

Alejandro Cussiánovich

1. NATs: marcados por la concepción dominante de infancia

Es cierto que la infancia como categoría conceptual es de factura relativamente reciente. Se trata de un concepto que de alguna manera está en evolución. Estamos frente a un constructo y por ello pueden ser múltiples las formas de conceptualizar la infancia. Sin embargo no es tan así. En el occidente somos hasta hoy deudores en gran medida de las representaciones, de las teorías y de las categorías con las que la burguesía de los siglos XVII,XVIII y XIX concibió a la infancia.

La cuestión de los niños trabajadores como problema social, si bien influyó en la dación de leyes de protección, en particular en el siglo XVIII y XIX, no parece haber tenido ninguna incidencia en la elaboración de nuevas teorías sobre la infancia ni en la edad moderna ni en gran parte de lo que va de la edad contemporánea.

***Tomado de *NATs, Revista internacional desde los niños y adolescentes trabajadores,* febrero 1995, pp. 29-34. Reproducido con permiso.**

Alejando Cussiánovich es teólogo y pedagogo. Actualmente es coordinador del Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores para América Latina y el Caribe (IFEJANT) en el Perú.

Por paradoxal que pueda parecer, la imagen del niño como no productivo constituye una de las representaciones ideológicamente más determinantes y generalizadas. La existencia de millones de niños trabajando en el campo como en las ciudades no imprimió una orientación distinta a las elaboraciones teóricas, a las imágenes de infancia. Las polémicas que registra la historia de la infancia, en particular en materia jurídica y normativa, no alteran sustantivamente esta constatación. La condición de trabajador no constituyó una matriz para repensar la infancia, sin lugar a dudas por las terribles condiciones en que la revolución industrial colocaba a los NATs de entonces. Aquellas abonaron más bien a favor de un sentimiento de protección y se sumaron a las razones y motivaciones de los salvadores de la infancia y de los movimientos reformadores. Ciertamente que la situación de los NATs parecía justificar lo que luego será una típica imagen y representación del niño como adulto prematuro o como adulto en potencia, como negación de la imagen ideal de niño. Si bien la idea de infancia elaborada por la burguesía tardó un siglo para cuajar en los sectores populares, es evidente que aquella añadió en su imaginario y en su simbólico a los que había que reajustar una realidad del NAT a todas luces diferente y contradictoria con el modelo.

El origen de clase marcó diferencias en las formas concretas de ser niño, en el sentido de establecer una ruta a recorrerse; pero en el mundo popular no significó un camino distinto, sino un proceso retardado, una condición de inferioridad. Es decir, desde los NATs no se creó una teoría que permitiera dar cuenta no sólo de la situación particular de los NATs niños, sino fundamentalmente que estableciera una novedad epistemológica, una posibilidad de recreación de la idea de infancia, una representación alternativa a la dominante.

Si bien la infancia ha sido relativamente fecunda en teoría que desde diversas disciplinas dieran cuenta de ella, en relación a los NATs han prevalecido estas teorías generales. De allí que las bases epistemológicas basadas finalmente en la noción de naturaleza infantil, y caracterizando a ésta como carente, limitada, débil,

conflictiva, contradictoria, inferior, etc., hayan sido las mismas que sirvieron para analizar y para diseñar políticas sociales cara a los NATs.

Esto podría en parte explicar una representación contradictoria e incluso antagónica que aún perdura entre infancia y trabajo y que hemos llegado a transformar en una contradicción de naturaleza, basada en una supuesta naturaleza infantil.

Es que la concepción de naturaleza y de cultura, así como la relación entre ambas en el pensamiento moderno, ha jugado un papel determinante en la idea de infancia que han heredado ciertas pedagogías, ciertas corrientes en psicología, y en general en el campo de las legislaciones, del derecho.

Y aunque el pensamiento moderno valora, reconoce socialmente a la infancia, subraya su especificidad y su autonomía y puede con toda razón atribuirse una sustantiva contribución a la conciencia y al sentimiento de infancia, nutriendo a movimientos sociales de protección de los niños, no logró superar el pesimismo histórico frente a la infancia que caracterizó al medio evo. De allí que terminara dando justificación a las corrientes que se orientaron hacia el control de la infancia, la separación del niño del adulto, la protección como doctrina y como práctica, la privatización de la infancia. Paradójicamente, la marginalidad social del niño quedó consolidada así como la adultización de la sociedad, es decir, el poder bajo sus diversas acepciones quedaba concentrado en el adulto, en la sociedad entendiendo por ésta, reductivamente, el mundo de los adultos.

Una corriente de pensamiento y de lucha social importante que ha levantado desde siglos atrás la cuestión de los derechos del hombre, de los derechos universales humanos, ha reforzado una exaltación de la iniciativa individual, del éxito personal, del valor del individuo. Sin embargo una afirmación de la igualdad natural de los seres humanos, de su dignidad, incluida la de los niños, no da cuenta de las desigualdades sociales reales, aunque señale el horizonte desde el que éstas deban ser encaradas. Es innegable

el aporte de estas corrientes para las representaciones de la infancia, para la masificación de políticas sociales a su favor, aunque han consagrado doctrinas como la de la protección, más recientemente concretada en la llamada protección integral, las del tutelaje, las de la naturaleza infantil, etc.

Desde las corrientes marxistas se ha hecho una contribución importante toda vez que la infancia como fenómeno social se ha enfocado al interior de las relaciones sociales, dando así un marco para retomar la cuestión desde su origen social y en su perspectiva histórica, despojándola de su contenido mítico, y retomando la cuestión de naturaleza desde una concepción no metafísica de la misma.

Si bien es cierto que estas corrientes abren la posibilidad de superar la negación social del niño, de construir una imagen y un rol socialmente significativos de la infancia, tenemos la impresión de que no han logrado irrumpir conceptual y prácticamente con originalidad en relación a los NATs. Sus descripciones del trabajo infantil son patéticas, sus análisis no se proyectan más allá de la protección, de la eliminación de la explotación, pero sin terminar de quebrar la representación del niño ideal como aquel que no trabaja.

2. NATs: en la emergencia de nuevos paradigmas teóricos y culturales

En las últimas décadas asistimos a una creciente toma de conciencia de las limitaciones no sólo teóricas sino prácticas de los enfoques y representaciones de la infancia que hemos heredado. Los procesos macrosociales y políticos en la Región y a nivel mundial, junto a un imparable crecimiento de la pobreza y de las desigualdades, no son ajenos a la crítica y al surgimiento de nuevas teorías, nuevos análisis de la realidad y de los sujetos.

Si bien es cierto que la infancia continúa siendo un mundo poco conocido en profundidad y en su especificidad, los avances son notorios y fecundos en muchas disciplinas. Quizá se trate más bien de aspectos parciales o muy específicos sobre los que se ha alcanzado mejor conocimiento. Pero todo parece indicar que no contamos con teorías que den cuenta de una nueva visión global de la infancia como fenómeno social desde el que se superen de forma más contundente las raíces idealistas, románticas y mistificadoras de la cultura moderna de la infancia, el encubrimiento de la significación social de la infancia, la expulsión de los niños de la vida social de los adultos, las teorías de la especificidad infantil basadas en las ideologías de la naturaleza infantil.

La Convención de las Naciones Unidas recoge algunos elementos que pueden servir para reabrir el debate sobre infancia. Si bien no utiliza la expresión "niño sujeto de derechos", indirectamente podría colegirse del artículo al reconocerle al niño el derecho a ejercer sus derechos. El principio del interés superior del niño que consagra la Convención es uno de esos enunciados que si bien parecen señalar un horizonte prometedor, son de difícil concreción operativa y de monitoreo. Desde un punto de vista teórico y de innovación, consideramos que la Convención es de muy relativa novedad. Su mérito mayor radica posiblemente en la fuerza vinculante que ella representa para los Estados que la ratificaron, estableciendo así mejores garantías de protección integral al niño.

Desde hace unos veinte años y a partir de las experiencias de organización de niños trabajadores en países de la Región, se viene reflexionando no sólo en torno al trabajo infantil, sino en torno a la significación social objetiva que los niños trabajadores tienen en nuestras sociedades, más allá de la valoración que éstas pueden asignarles y del rol social que éstos pueden estar jugando explícita y colectivamente.

La hipótesis, por cierto muy general, que va cobrando cuerpo, no sin polémicas, entre algunos estudiosos del fenómeno y en particular entre los que trabajan cotidianamente con este sector de la

sociedad, es que desde los NATs se abren ciertas pistas para repensar la cultura de infancia heredada en nuestra región.

En efecto los niños trabajadores, más allá de si son asalariados o independientes o si trabajan con sus padres, etc., es si son realmente trabajadores y como tales forman parte de las estructuras económicas y productivas. En ellos además se evidencia el grave deterioro a que el trabajo humano está sometido en el actual orden económico y por las políticas en economía. A ello nos remite ei análisis de esta porción emblemática de la infancia, a preguntarnos por el orden económico internacional, por los modelos de desarrollo que se intenta implementar.

Otro elemento para la reflexión puede darse al relacionar la condición de sujeto económico de los NATs y su vocación a ser sujeto social protagónico. Quizá aquí pueda ubicarse el fundamento del tránsito del paradigma del control social al paradigma del rol social de la infancia, así como del paradigma de la protección integral del niño, al paradigma de la promoción integral del mismo.

Consideramos que los NATs como fenómeno social, y a través de la visibilidad social y política que les da su condición de trabajadores, permiten abordar con más claridad teórica y práctica la cuestión de lo privado y lo público en relación a la infancia, así como la cuestión de la socialización.

En efecto la valoración social y económica del NAT no sólo puede contribuir a nuevas representaciones de la infancia, sino que revierte directamente en la valoración de los demás actores sociales y económicos de la sociedad. Si no se reconoce el rol social de la infancia al interior del conjunto de relaciones sociales, no sola la infancia pasa a ser una entelequia, un constructo mítico, un abstracto que pareciera escapar a la dinámica de la historia y a la responsabilidad que en ella tienen todos y cada uno de los miembros de la sociedad, sino que inevitablemente el rol social de los demás se jerarquiza, se carga de autoritarismo, se concentra y se torna discriminante. Es decir anula la dimensión universal de la democracia y adultiza la sociedad.

En países de la región se empieza a cuestionar cada vez más el paradigma del niño escolar como el prototipo de niño y va emergiendo lo que podríamos considerar el paradigma del niño trabajador estudiante. Desde aquí se va abriendo camino un replanteamiento no sólo de la escuela como espacio de socialización y de aprendizaje e información básica, sino de la relación entre infancia y trabajo en el niño trabajador.

La expresión "niño trabajador" junta dos categorías de diverso orden; la primera es de orden generacional-cultural y la otra económico-social. Podríamos hablar de dos "sustantivos" y la pregunta que surge es si uno de ellos al cumplir una función adjetivo-calificativa se subordina al otro o más bien es la condición para que éste cobre especificidad, visibilidad original e identidad. ¿Hay jerarquías entre la categoría biológico-cultural y la económico-social o ambas pueden articularse en otro campo, el del rol social del sujeto, es decir, en el orden operativo histórico, mientras se construye una coherencia conceptual a nivel gnoseológico? De allí que para algunos no es exactamente igual decir trabajo infantil que niño trabajador o trabajador niño.

Pero, más allá de todas estas cuestiones, es importante reconocer la histórica significación, en la hora actual, del fenómeno social de los NATs, y no sólo por el volumen crecido y creciente del mismo, sino porque nos remite a cuestiones centrales como el por qué de la explosión de las pobrezas en el orden económico internacional y las escandalosas desigualdades entre países y en los países; porque nos interpela sobre los modelos de desarrollo y sobre el valor social y político que se asigna a los diversos actores sociales; porque nos invita a repensar una cultura del trabajo y su rol en la construcción de identidad y dignidad; porque nos obliga a retrabajar la categoría de generación como un componente al lado de la de género, de etnia y de clase.

Esto hace mucho más necesaria y apasionante la reflexión.

Infancia y violencia

José Antonio Regalado Gutiérrez

Introducción

Antes, las guerras solían librarse entre soldados que luchaban en el campo de batalla. Pero hoy, más que nunca en la historia, las ciudades y los pueblos conforman el campo de batalla, y los niños y las niñas son las víctimas. Esta tendencia de convertir a la niñez en el objetivo sistemático de innumerables atrocidades refleja un retroceso en el comportamiento humano.

Durante los últimos cuarenta años se instaló en Latinoamérica el fenómeno de la violencia política que ha dejado un saldo considerable de muertes, personas desaparecidas, violaciones a los derechos humanos, abusos y atropellos diversos. Esto ha tornado nuestros pueblos en sociedades sumamente represivas y con altos índices de violencia, que unido a las características propias de miseria, pobreza y marginación, históricamente asumidos, agudizan la situación de violencia perjudicando a millones de personas, especialmente pobres.

En este proceso de violencia política determinados sectores han sido actores directos o indirectos de los procesos de la guerra civil, los conflictos armados, las insurrecciones y la represión indiscriminada. Entre otros, han sido los niños y las niñas y los y

José Regalado, abogado peruano, es actualmente estudiante del programa de Licenciatura en Teología de la UBL.

las adolescentes los protagonistas de un fenómeno, absurdo e irracional, que ha dejado costos sociales irreversibles. Muchos de estos niños y de estas niñas han quedado con graves y profundas heridas emocionales, físicas y culturales que hacen difícil una reconstrucción de esta situación que pueda volver a recuperar la pérdida en vidas, bienes y daño social efectuado. Estos niños y estas niñas fueron utilizados en la vorágine de la guerra por una sociedad adultocéntrica para satisfacer sus propios intereses políticos y económicos, ocultos en un conflicto social de esta naturaleza.

Las Naciones Unidas y los organismos internacionales han señalado la necesidad de reclamar a la infancia como "zona de paz" en los conflictos armados, sin embargo esta realidad de la violencia es más persistente y las convenciones y/o tratados que el sistema jurídico internacional mantiene son insuficientes para terminar con esta problemática. En estas circunstancias nos interesa que la iglesia y la región tome conciencia de esta tremenda realidad y que busquemos la solidaridad y reconciliación que termine con esta situación.

1. Análisis de la violencia política

> *"Crecí en la guerra y en ella perdí a mis padres, dos hermanos, mis amigos, mi casa y hasta mi pueblo. Cuando era tierno me fui con la familia y con mucha gente más a Honduras, escapando de la guerra, buscando refugio"* (testimonio de niño salvadoreño, 11 años).

1.1 Violencia como fenómeno social

La realidad de la violencia es tan compleja que parece escaparse a todo intento de conceptualización y de catalogación. La violencia es un fenómeno tan extendido en la naturaleza y en la historia que filósofos, sicólogos y sociólogos no llegan a entenderse a la hora

de analizarla y definirla.[1] Reconocida la dificultad, no desistimos en el empeño de lograr la posible clarificación conceptual y tipológica de la violencia social.

El término violencia proviene del latín *violentia*, cuyo elemento definidor es la fuerza (Vis). El uso que del término violencia se hace en los diversos saberes (ciencias físicas, derecho, moral, filosofía) se refiere a situaciones de fuerza -sobre todo de procedencia exterior a la persona que sufre la violencia- que se oponen a la espontaneidad, a la naturalidad, a la responsabilidad jurídica, a la libertad moral. Se califica como violento aquel fenómeno opuesto al movimiento espontáneo o libre de un ser.

Colocándonos en el terreno humano, se habla de violencia cuando el ser humano (individual o colectivo, a nivel de acción inmediata o de estructura) desencadena un proceso de fuerza que contraría el curso espontáneo o libre de otro ser humano (a nivel individual o colectivo, a nivel de acción inmediata o de estructura). Violencia es lo mismo que "una fuerza mayor" que pasa de un sujeto (violentador) a otro (violentado) produciendo una distorsión de la espontaneidad o de la libertad (violentación) del sujeto pasivo. La violencia así definida puede pretender diversas finalidades, puede ser catalogada según el criterio de legitimidad/ilegitimidad jurídica, puede ser valorada de diferente modo, puede servirse de diversos medios (físicos o morales).[2]

Dentro del campo general de la violencia humana, acotamos un área: la violencia social. Aunque toda violencia brota del interior del ser humano y tiene por objeto al ser humano, sus manifestaciones más importantes acontecen en el ámbito social humano. Este énfasis en relación con la dimensión social de la violencia no pretende olvidar la existencia de las violaciones inter-individuales, sino poner de relieve la escasa relación entre ellas. Por nuestra parte, preferimos integrar las formas de violencia social dentro de una dinámica circular o de espiral, poniendo así de relieve la estrecha relación que tienen una con otra y denotando la importancia de la violencia estructural en el génesis del "circulo infernal" de la violencia.

Situándonos en esta segunda perspectiva, es fácil detectar tres momentos en la dinámica de la violencia social: 1) la violencia estructural engendra la violencia subversiva la cual, a su vez origina 2) la violencia represiva, con lo cual se vuelve al punto de origen, 3) la violencia estructural, iniciando de nuevo el movimiento circular de la violencia.[3]

El esquema anterior no ha de ser exagerado. Aunque no se puede negar relación entre las formas de violencia social, sin embargo cada una de ellas tiene su propia dinámica interna que no depende únicamente de la reciprocidad con las restantes. Así, por ejemplo, no hay que descartar una dinámica interna dentro de la violencia revolucionaria o subversiva. Lo mismo se debe afirmar de la violencia estructural.

Otros autores desde la vertiente del sicoanálisis, consideran que la inclinación a la violencia es imperecedera. Así señalan: "Constituye una ilusión creer que las "malas inclinaciones" pueden desaparecer alguna vez por completo para dejar el puesto a las buenas. Freud sostenía que la influencia de la educación y del ambiente civilizado no es suficiente para cambiar la naturaleza de las inclinaciones primitivas, entre las que hay que contar la tendencia al egoísmo y a la crueldad. Ciertamente, puede realizarse una transformación bajo la influencia de la necesidad de amor y de la presión social. Pero la evolución hacia las inclinaciones sociales no suprime las tendencias primitivas".[4]

Conociendo las divisiones que diversos autores han hecho de la violencia social, por nuestra parte adoptamos la siguiente clasificación tratando de armonizar un doble criterio: el de la finalidad perseguida en la violencia y el de los procedimientos utilizados por la acción violenta. La violencia social puede ser:

Estructural: cuando está inserta en y actúa por estructuras sociales violentas. A la violencia estructural pertenece también la violencia represiva o coactiva (ejercida por las fuerzas del poder político).

De resistencia o rebelión: cuando la violencia se organiza como oposición a situaciones (personales o estructurales) que se juzgan injustas y opresivas. Puede adoptar dos procedimientos típicos, que a su vez se subdividen en diversas variantes: la no violencia activa y la "resistencia armada" (tiranicidio, violencia revolucionaria, etc.).

Violencia bélica: cuando se utiliza la violencia desde una pretendida legitimidad socio-jurídica. La forma típica de esta violencia es la guerra: violencia ejercida por un estado frente a otro en el plano internacional. Antes de llegar a la guerra se sitúan formas previas de violencia armada: "el militarismo" y la "carrera armamentista".

Violencia subversiva o terrorista: cuando la violencia persigue el fin de la "desestabilización" o cuando acompaña acciones antisociales.

1.2 Violencia sociopolítica en América Latina

Laura Fernanda Acosta: nacida 15-9-74, desaparecida octubre 1977. Fue secuestrada con su madre, María Dolores Vargas y su padre, Lidio Juan Acosta, desapareciendo en octubre de 1977 en Santa Fe, Rosario, Argentina.

La violencia en la región latinoamericana hunde sus raíces en la historia y "en los patrones culturales de cada país, y tiene por lo mismo, características estructurales".[5] Puede provenir tanto de la rebeldía -legítima en muchos casos- de los campesinos y las campesinas, de los y las indígenas, de los obreros y las obreras, así como de la reacción que se ejecuta contra aquellos sectores y contra los grupos más vulnerables tanto urbanos como rurales, que incluyen niños, niñas y jóvenes de ambos sexos. La responsabilidad de la violencia puede atribuirse al estado y a sus organismos, y a otros grupos de la sociedad que forman parte de las estructuras de dominación, y también a aquellos que sostienen luchar por la justicia. La violencia social tiene, pues, un substrato político inevitable.

En cada país las etapas de la violencia política pueden ser diferentes, pero en todos ha habido guerras civiles y períodos insurreccionales. Esta violencia se dio durante el siglo XIX frente a problemas como las relaciones entre el Estado y la Iglesia Católica, la abolición de la esclavitud y la confrontación entre tendencias centralistas y federalistas en la organización territorial. También durante el presente siglo se ha experimentado este tipo de conflictos. No obstante, la pobreza y la falta de tierras son elementos profundos en el origen y desarrollo de las violencias armadas.

En los procesos de violencia sociopolítica en la región, los actores principales han sido: por un lado el Estado, las fuerzas armadas, las clases políticas dominantes, por cuanto son los que organizan todo el aparato represivo del sistema tratando de mantener el orden, la seguridad y el control institucional. De otro lado están los sectores insurgentes, grupos armados, beligerantes, terroristas que deciden levantarse en armas y por medio de la violencia ejercer una oposición al poder vigente. Entre estos grupos pueden surgir los denominados "paramilitares" que casi siempre desarrollan el trabajo sucio de los asesinatos y las desapariciones. Actúan clandestinamente y con el apoyo de los representantes del sistema. Están también los grupos de resistencia, comandos de autodefensa, que son la población civil organizada para hacer defender su autonomía y seguridad.[6]

Finalmente, en medio de estos actores tradicionales de la violencia política se encuentra la población civil, que casi siempre es de los sectores más pauperizados o marginados históricamente. Vale decir pobres, sectores populares, comunidades indígenas, campesinos y campesinas, mujeres, jóvenes y niños y niñas. Estos sectores son las víctimas principales y mayoritarias de la violencia social. Los actores tradicionales manipulan y utilizan bajo presión o amenaza a estos "sectores" y así resultan involucrados en una guerra, conflicto y violencia que ellos no iniciaron. Pero son las víctimas directas, ellos ponen sus muertos, sus heridos, desaparecidos, torturados. Ellos se ven obligados a huir, a buscar

refugio, a apoyar bajo presión una u otra posición enfrentada en la vorágine de la violencia.

Esta situación de violencia ha tenido también protagonistas infantiles. Los niños y las niñas han participado como actores y actoras de este proceso tan doloroso para la sociedad en general. En América Latina el sector mayoritario de la población es joven; de éstos, los niños y las niñas y los y las adolescentes son un sector preponderante, especialmente pobres del campo que han sufrido junto a otros sectores los estertores de la guerra.

Se ha comprobado que en las confrontaciones armadas modernas las tasas de mortalidad de la población civil son altas, cada vez es mayor el número de civiles y no combatientes que mueren. La población civil se constituye en un objetivo importante y viene a ser la víctima principal.[7] Muchos niños y muchas niñas, millones de mujeres y hombres inocentes mueren. Además, millones más se convierten en personas impedidas, síquica y/o mentalmente, de manera seria o permanente como resultado directo de las batallas y del terrorismo, de los bombardeos y de las minas terrestres.

2. Infancia y violencia política

2.1 Niños, niñas y adolescentes en contextos de violencia política

> ***Ima wataq kayllay wataga***
> ***llapa runapa wañunan wata***
> ***(Qué año es este año, año***
> ***de sufrimientos para todos,***
> ***año de muchas muertes).***
> Letras de Carnaval,
> niños de Ayacucho-Perú

Muchas definiciones se han dado con relación a los niños y las niñas de la violencia sociopolítica. Se habla de los niños y las niñas de la guerra, víctimas de conflictos armados, la niñez en circunstancias especialmente difíciles (NCEP).[8] Es una constatación histórica el involucramiento de la niñez y de los y las adolescentes en los procesos de violencia social, sean guerras internas o externas, conflictos armados de diversa índole. La infancia ha tenido un rol sea como víctima involuntaria utilizada y afectada o con una participación voluntaria, directa.

La violencia política y los conflictos armados en algunos países de centro y Suramérica en las últimas décadas han causado un número enorme de víctimas. Las guerras libradas entre grupos insurgentes, paramilitares y fuerzas armadas, además de dejar una estela de heridos y muertos, han arrastrado a miles de niños y niñas al combate, han destruido familias, han agudizado la pobreza, han forzado al desplazamiento interno o al refugio internacional a miles de personas y han dejado gravísimas secuelas sicológicas particularmente en la niñez, los más vulnerables.

Para los niños y las niñas dependientes de los adultos para sobrevivir y desarrollarse, el drama es aún peor. En el Departamento de Ayacucho, Perú, se calculaba que en 1991 más de seis mil niños y niñas se encontraban en abandono total o parcial. Además, se estima que cerca de 20.000 niños y niñas se encuentran prácticamente en calidad de refugiados internos, con sus padres muertos y con una situación sico-afectiva lamentable. En Centroamérica la guerra ha dejado a 300.000 niños y niñas huérfanos. En Nicaragua, alrededor de 267.000 niños y niñas menores de 14 años están en situaciones especialmente difíciles por causa directa o indirecta de la guerra. Esta categoría comprende a los heridos y las heridas, los huérfanos y las huérfanas, los desplazados y las desplazadas, los refugiados y las refugiadas, los repatriados y las repatriadas y los hijos y las hijas de los desmovilizados.

La violencia política también tiene otras víctimas: los niños y las niñas que son involucrados activamente en la guerra y se

convierten en soldados, o guerrilleros. Además de estar en la línea de fuego, son a menudo utilizados y utilizadas como mensajeros, espías o "mulas" para transportar o colocar bombas. Aprenden a matar antes de escribir.[9]

2.2 Situación regional de la infancia afectada

En El Salvador, con la guerra civil se incrementó la incorporación de menores al servicio de ambos bandos. En 1987 huérfanos y huérfanas de guerra fueron asistidos por instituciones públicas y privadas de atención a la niñez. Se presentan también niños y niñas mutiladas por la explosión accidental de minas abandonadas. La situación de guerra ha afectado severamente la salud mental de los y las menores.[10]

En Honduras se estima que durante la década pasada entre 12.000 y 14.000 niños y niñas con sus familias fueron desplazadas a la zona fronteriza con Nicaragua, debido al conflicto entre la resistencia nicaragüense y el ejercito de Nicaragua. Se estima también que en 1987 habían más de 27.000 niños y niñas refugiadas provenientes de países vecinos viviendo con sus familias en campamentos de Honduras. Esta niñez, víctima de los conflictos armados, puede sufrir trastornos sicológicos por las situaciones de violencia y angustia que ha vivido: presenciando enfrentamiento y la muerte o tortura de sus familiares y siendo algunos víctimas de tortura.[11]

Guatemala es una país con más de 100.000 asesinatos políticos, 75.000 viudas, 25.000 huérfanos y huérfanas y 440 aldeas arrasadas. No cabe duda sobre el grave impacto en la niñez que habita esas áreas llamadas "zonas de conflicto". Más de 40.000 guatemaltecos están refugiados en México, existen un millón de desplazados internos y 25.000 personas en las comunidades de población en resistencia (CPRS). La violencia y el desplazamiento constituyen dos importantes mapas graves que caracterizan la vida de esta niñez. Además de un grito de condena, vemos señales de esperanza en esta niñez que muestra al mundo cómo han

contribuido a mantener la seguridad frente a los embates de las fuerzas militares de sus comunidades.

En Nicaragua se ha rendido culto a los niños y las niñas héroes o mártires quienes participaron con su pueblo en la resistencia armada. La presencia de niños y niñas menores de 15 años en los conflictos armados de Centroamérica se ha comprobado. Desempeñan casi siempre labores de vigilancia y de correo, aunque en ocasiones participan como combatientes empuñando armas o colocando explosivos.

En Argentina, durante el período del régimen militar, y específicamente entre 1976 y 1983, desaparecieron unas 8.900 personas. Muchas de las mujeres detenidas en lugares secretos dieron a luz en el encierro y sus bebes fueron entregados a otras familias. En otros casos, niñas y niños capturados junto con sus padres, le fueron arrebatados a sus familiares quienes nunca volvieron a saber de ellos. "Los niños desaparecidos fueron privados de su identidad, de su religión, del derecho a vivir con su familia, en fin de todos los derechos nacional e internacionalmente reconocidos".[12]

Aproximadamente 7 millones de niños y niñas viven y trabajan en las calles de Brasil. Existen denuncias reiteradas de que diariamente son maltratados, torturados, mutilados y asesinados por escuadrones de la muerte, o estando bajo custodia policial. Se calcula que en 1990 unos 1.500 niñas, niños y adolescentes fueron asesinados por estos grupos.

Perú vivió un proceso de violencia política durante 14 años que dejó un saldo de más de 30.000 personas muertas, 5.000 personas desaparecidas y alrededor de 600.000 familias desplazadas de las zonas de emergencia. De estas cifras aproximadamente 3.500 eran niñas y niños. Se calcula en 225.000 el número de huérfanos y huérfanas, producto de la guerra. Un número indeterminado de personas han muerto o han sido heridas, abandonadas o detenidas como rehenes.

En resumen, la participación de los niños y las niñas en estos procesos de violencia es inobjetable. Los niños y las niñas asesinados y desplazados, los niños y las niñas combatientes, son una realidad en toda la región que desafía la conciencia ética de todos nuestros países.

2.3 Efectos y consecuencias de la violencia para la niñez

> ***Sara y Abinoel, de 8 y 3 años de edad, resultaron con heridas graves (fueron atacados con hachas y cuchillos) luego de una incursión de Sendero Luminoso en una comunidad de Ayacucho, Perú en 1993. Al momento de operarlos fueron infectados con SIDA, actualmente se someten a un proceso de rehabilitación.*** (Testimonio oral)

Ningún acontecimiento repercute tanto en la vida cotidiana de un país como una guerra. Al generalizarse los enfrentamientos armados, la política, la economía, la cultura, la salud, la educación, las relaciones familiares y en general toda la vida social de un país se ve afectada. En los informes que dan cuenta de los efectos que provoca la violencia en los niños y las niñas, suele situarse como el origen de todos los problemas de la infancia. Si seguimos un criterio amplio, podemos decir que así es, ya que la vida de un niño y de una niña cambia de forma radical en tiempos de guerra. Sin embargo, para ser más exactos, habría que distinguir entre efectos directos y efectos de segundo orden.[13] Los primeros serían aquellos que inequívocamente se deben al acontecer bélico. Los efectos de segundo orden son aquellos en los que la guerra actúa como un telón de fondo, configurando una maraña de relaciones y acontecimientos que repercuten de distinta manera en cada niño y niña. Entre ellos y el conflicto actúan una serie de elementos mediadores que intensifican o atenúan su impacto.

Entre los efectos directos de la violencia sobre la niñez se encuentra su integridad física. Los ataques, bombardeos,

arrasamientos, las minas y en general toda la actividad militar lleva consigo un importante número de niñas y niños muertos, heridos o mutilados. La estructura familiar se ve alterada por los acontecimientos bélicos. Lo más frecuente es la ausencia del hogar del padre movilizado. El efecto más grave es la orfandad total o parcial. Otro efecto directo de la guerra es la movilización de familias enteras que huyen de los conflictos o que son obligadas a desalojar sus hogares.

Las repercusiones de la destrucción económica para la niñez, es un ejemplo típico de los efectos de segundo orden. La carencia de alimentos y medicina incide en el aumento de la mortandad infantil, el hambre y la aparición de enfermedades que en circunstancias de paz estarían controladas. Estas dificultades se agravan aún más en el caso de los recién nacidos cuya morbilidad y mortalidad aumenta enormemente en tiempos de guerra.[14]

La violencia social genera todo un trauma sicosocial[15] en los niños y las niñas. El trauma constituye así la cristalización concreta en relaciones sociales aberrantes y deshumanizadoras, como las que prevalecen en situaciones de guerra civil. Hay dos tipos de experiencias traumatizantes para la niñez: 1) la experiencia de hechos de violencia y destrucción, empapados con frecuencia por la crueldad y el horror, y 2) la experiencia de las separaciones físicas y personales. Una cosa es el daño causado por la experiencia de haber visto quemar la propia casa, la muerte de un familiar o sufrir directamente la agresión. Otro es el daño producido por la separación temporal o definitiva de la tierra, del hogar y de los familiares más cercanos.

Aunque la reacción inmediata de los niños y las niñas frente a los hechos de carácter traumatizante suele ser fuertemente emocional (gritos, llantos, terror) es característico que desarrollen también un patrón relativamente estable de insensibilidad emocional. Es decir, el excesivo costo emocional de las experiencias vividas lleva a la niñez a una desensibilización que los hace aparecer como fríos y carentes de las emociones comunes de la vida cotidiana.

Los trastornos infantiles ocasionados por la violencia suelen adoptar formas bien tipificadas: terrores nocturnos, deterioro de la capacidad de atención, conductas regresivas, y el eventual desbordamiento emotivo, irritabilidad general y sensibilidad al ruido repentino y, sobre todo, múltiples tipos de somatizaciones. En algunos casos estas fugas abocan al desarrollo de síndromes esquizoides más o menos graves, que permiten a los niños y las niñas huir de una realidad que no logran manejar.[16]

En última instancia, la consecuencia más trágica de la guerra puede ser el que tengan que pasar su infancia sin poder disfrutarla, sin amor, sin juegos, sin cariño, sin ilusiones.

3. Hacia una reformulación de una pastoral de la niñez en los procesos de violencia política

"Detengan la guerra y la lucha
por la sonrisa de un niño.
Detengan los aviones y las granadas,
por la sonrisa de un niño.
Detengan los tanques de combate
por la sonrisa de un niño.
Detengan todo lo que mate, y
detengan por la sonrisa de felicidad
en la cara de un niño."
Poema de Ivana, 11 años.
Niña víctima de la ex-Yugoslavia.

3.1 La niñez y la adolescencia como "interés superior" de la cultura política

La participación de la niñez en el proceso de violencia política es una realidad verificable y demostrable. Los efectos que en ellos y ellas se producen a raíz de todas las secuelas de la violencia, dejan traumas y heridas emocionales profundas en la vida de toda

una generación de infantes que, por el contexto de violencia permanente, fueron y siguen siendo violentados. Frente a esta realidad, es necesario asumir a la niñez como el interés superior que hay que mantener y sustentar en todas nuestras prácticas. Se requiere traducir este compromiso en el desarrollo de programas efectivos, medidas de protección y la rehabilitación de las víctimas de la violencia. Rescatar del abandono y de la desesperanza a los hijos y las hijas de la guerra, además de ser un imperativo moral y un compromiso político, es una necesidad social indispensable para alcanzar una paz duradera en la región.

Respetar los derechos de los niños y las niñas es un objetivo político y social. Las violaciones a los derechos humanos son considerados “crímenes de lesa humanidad” y “genocidios”. Replantear su rol y protagonismo al interior de nuestra cultura latinoamericana debe ser nuestro desafío. No basta entonces que elaboremos nuevos instrumentos jurídicos que son sólo declarativos, pero que representan una obligación moral fundamental de la cultura. Ahí es que tenemos que señalar nuestra protesta y exigencia permanente y hacer de este desafío una realidad concreta y traducida en generaciones de niñas y niños que no experimenten más procesos de violencia y que puedan desarrollarse plenamente.

Afortunadamente esta situación desesperada y creciente de niños y niñas atrapadas en situaciones de violencia no ha pasado totalmente desapercibida. En las dos décadas pasadas se han hecho esfuerzos concertados para apoyar una protección mínima a los niños y las niñas en los países afectados por la violencia.[17] En particular, varias declaraciones de las Naciones Unidas, a partir de 1948, han buscado ofrecer alguna protección a los niños y las niñas atrapadas en situaciones de guerra. Por ejemplo:

- *Declaración universal de los derechos humanos (1948), art. 25.*
- *Convención de las Naciones Unidas sobre el estatuto para refugiados (1951), art. 22.*
- *Declaración de los derechos del niño (1959), p.5.*
- *Declaración sobre la protección a los niños y mujeres en situaciones de emergencia o de conflicto armado (1974).*
- *Convención sobre los derechos del niño (1989), art. 22, 38 y 39 especialmente.*

La *Convención sobre los derechos del niño* es el ejemplo más reciente y amplio de la forma en que este organismo mundial busca proveer protección legal a los niños y las niñas atrapadas en situaciones de violencia. La Convención subraya tanto el hecho de que la niñez tiene derechos, como las obligaciones del estado en situaciones de conflicto armado:

- Los Estados se comprometen a respetar y asegurar el respeto por las reglas de la Ley internacional de humanización, aplicables en caso de conflicto armado, los cuales son relevantes a los niños y las niñas.

- Los Estados deben hacer uso de todos los recursos posibles para asegurar protección y cuidado a los niños y las niñas afectadas por un conflicto armado, de acuerdo con sus obligaciones humanitarias hacia la protección de la población civil en conflictos armados.

- Los Estados deben reprimirse de reclutar menores de quince años en sus fuerzas armadas. Al reclutar personas mayores de quince años, los Estados deben asegurarse de dar prioridad a los mayores.

Los Estados mencionados se refieren, directamente, a situaciones de guerra y de conflicto armado. Ésta Convención es un intento de llevar a los Estados a reconocer las consecuencias potenciales de tales conflictos sobre las niñas y los niños. Desafortunadamente, la noción de conflicto en Latinoamérica puede ser ambigua. Los Estados pueden estar renuentes al reconocimiento formal de situaciones de conflicto que están ocurriendo.

Varios organismos tales como la Defensa de los Niños Internacional (DNI) y la Alianza Save the Children (ISCA) han hecho difíciles esfuerzos para llevar mayor protección a los niños y las niñas atrapadas en situaciones de violencia.[18]

3.2 La pacificación desde la perspectiva de la niñez

Asumir la infancia como “zona de paz” es una categoría que en la cumbre mundial sobre la infancia se ha desarrollado. Hoy en

América Latina se necesita de un programa urgente de pacificación regional. Esto significa terminar con una cultura de violencia, restablecer las democracias reales y procurar un pleno respeto a los derechos humanos. En este sentido nos ayuda la perspectiva bíblica de la paz para un contexto en el que la violencia se ha institucionalizado.

Partimos de la afirmación elemental de que el término paz traduce el vocablo shalom.[19] Sin embargo, hay que notar que en el momento en que los traductores del Antiguo Testamento debieron hallar un equivalente griego o latino, se toparon con el problema de que ni *eirene* (griego) ni *pax* (latino) traducían *shalom* adecuadamente.

El término hebreo *shalom*, tal como aflora del contexto bíblico, tiene un significado más amplio. Para un hebreo piadoso *shalom* equivalía a "la armonía de una comunidad vinculada por el cuidado mutuo, una comunidad que en todas sus actividades reflejaba la obediencia a la ley y la confianza en el cuidado providente de Dios". En Israel no se concebía una paz que no fuese el resultado de una correcta relación con Dios. El término era ajeno a cualquier otra idea que pudiera asemejársele, tal como el simple anti-belicismo, la prosperidad social, la ausencia de conflicto, como también la simple ecuanimidad de espíritu o la mera actitud contraria a la violencia. En este sentido el *shalom* bíblico no es una posibilidad puramente antropológica, pero tampoco es simplemente divina. Es una paz de Dios para ser vivida entre los seres humanos. La paz en la perspectiva bíblica refleja dimensiones de justicia, de restauración social y de comunión con Dios y los seres humanos.

La pacificación en América Latina significa el desarme de los grupos insurgentes, la reducción militar en los Estados nacionales, reemplazar el servicio militar obligatorio por el servicio de trabajo o educación, cambiar las zonas de emergencia por zonas productivas, atender a las víctimas de la guerra. La pacificación es posible en nuestra región. Debemos denunciar toda forma de violencia y trabajar por la paz, educando y promoviendo la vida, el diálogo, la justicia y la democracia como forma de vida de nuestros pueblos.

4. Solidaridad y reconciliación en América Latina

América Latina es un continente donde la violencia ha cruzado todos los espacios sociales, que unidos a las crisis tradicionales han provocado una cultura basada en la exclusión, la desigualdad, la injusticia, lo cual hace de nuestra región un espacio permanente de tensión, riesgo y desesperanza. Esta situación histórica y estructural no puede continuar así, sobre todo ahora que entramos a un nuevo siglo y que los efectos de la post-modernidad gravitan tan amenazadoramente.

América Latina busca reconstruir, restaurar, reivindicar, sanar heridas, reconciliar, generar consensos. Esto es posible desde las víctimas en los cuales se refleja un paradigma de solidaridad y reconciliación. La reconciliación es un instrumento social, político de profundo contenido cristiano y debe entenderse, como afirma Roy May,[19] en dos sentidos. En su sentido máximo significa la restauración de la armonía y la amistad, una unión de partes separadas. En su sentido mínimo significa el sometimiento o la aceptación de una situación o realidad básicamente inmóvil en muchos aspectos, pero que permite el desenvolvimiento positivo y creativo de la vida social y personal.

La reconciliación es un proceso en función de las víctimas del abuso, que tiene como propósito la restauración o creación de una convivencia armoniosa o que por lo menos permite una vida de desenvolvimiento constructivo para las víctimas, y requiere un marco tripartito de la verdad y la justicia, la disculpa y la reparación, el arrepentimiento y el perdón. Estas tres partes interrelacionadas definen tanto el proceso como el contenido de la reconciliación.

La reconciliación regional es una tarea urgente en América Latina. La violencia social ha dejado sociedades traumatizadas, vidas destruidas y relaciones severamente quebrantadas. En el quehacer de la reconciliación deben converger la política y la ética. La verdad y la justicia, la disculpa y la reparación y el arrepentimiento

y el perdón no son preocupaciones exclusivamente éticas, sino eminentemente políticas. Son preocupaciones que tienen que ver con el futuro de la convivencia humana en América Latina.

La solidaridad y la reconciliación son dos categorías bíblicas tan vigentes hoy, especialmente con relación a la niñez. Desde allí debe empezar un esfuerzo nacional de recuperación de nuestras sociedades. Es urgente colocar en la agenda pastoral y misional de la iglesia la situación de las niñas y los niños víctimas de los conflictos armados, y a través de ellos y ellas promover una cultura de vida, de pleno respeto a los derechos humanos, de auténtica convivencia.

Conclusiones

1- Nuestro continente vive en un contexto de permanente violencia. Hay una cultura de violencia que los diversos actores sociales han construido y legitimado produciendo sociedades afectadas, traumatizadas especialmente en sus sectores más vulnerables como son los y las pobres, las mujeres, los y las indígenas, los negros y las negras y los niños y las niñas.

2- Es una cruda realidad la participación de las niñas y los niños en los procesos de violencia política producidos en la región. Ellas y ellos han sido afectados en múltiples formas: muertes, desapariciones, heridas físicas y emocionales, orfandad, abandono, manipulación desplazamiento forzado, refugio y exilio.

3- La violencia es una realidad endémica como pecado social y es confrontada desde la palabra por su fundamentación ideológica y política. Su comprensión y análisis como fenómeno social es algo que debe continuar con el propósito de denunciar y terminar con toda forma de violencia presente en nuestras sociedades.

4- Promover la pacificación y reconciliación en la coyuntura actual, asumiendo la infancia como “zona de paz”. Es imperativo

hoy una demanda ética para salvar a la niñez de cualquier forma de violencia.

5- El compromiso manifiesto, responsable y permanente con el proceso de pacificación es otra de las tareas impostergables. No existe ningún criterio bíblico o teológico que impida nuestra inserción en este proceso. Hacer misión hoy es luchar firmemente contra la violencia en todas sus manifestaciones y consecuencias. Nos sostiene el sentido evangélico de la vida y de la muerte, que es más fuerte que la cultura de la muerte y la violencia que se ha entronizado en nuestros países.

6- Frente al fenómeno de la violencia, la iglesia del Señor tiene el reto de salir por los caminos de la violentada América Latina en busca de las y los heridos, huérfanos, refugiados que lloran y sangran en América Latina y que esperan de la iglesia el aceite del consuelo pastoral, el pan y el vestido del amor en acción. La iglesia es el brazo de Dios en el mundo que tiene el reto no sólo de denunciar la violencia sino también de anunciar el perdón y la reconciliación en Cristo.

Notas

1. R. Bosc, *Evangelio, violencia y paz.*(Madrid: Editorial Marova, 1977), p.15.
2. M. Vidal, et.al., "Perspectivas éticas de la violencia política-social" en *Cristianos en una sociedad violenta*, (España: Sal Terrae, 1980), p. 112.
3. H. Cámara, *Espiral de violencia*, (Salamanca: Sígueme, 1970), p. 18-19.
4. L. Beinaert, "Violencia irreductible" en Dabezies y A. Dumas, *Teología de la violencia*, (Salamanca: Sígueme, 1971), p. 54.
5. P. Oakley y M. Salazar, *Niños y violencia: el caso de América Latina*, (Colombia: Ed. Tercer Mundo, 1993), p. 25.
6. E. Gallardo, *Actores y procesos políticos latinoamericanos*, (Costa Rica: DEI, 1989), p.196.
7. *Memoria de la Conferencia Centroamericana sobre atención a la infancia afectada por la violencia*, (Costa Rica: UCA, setiembre 1988), p.9.

8. Término ustilizado en el plan de acción para la aplicación de la declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990, CODEHUCA, *Los niños de la década perdida*, Costa Rica, 1992.
9. F. Moreno dice: "además de su participación activa como niños-soldados, la infancia es utilizada como excusa de aventuras bélicas, como sustantivo estimulante en las arengas y sobre todo como recurso propagandístico, v.g. *Los niños héroes en Nicaragua. Infancia y guerra en Centroamérica*, (Costa Rica: FLACSO, 1991).
10. CODEHUCA, *Los horizontes del éxodo*, (Costa Rica, 1994), p.19.
11. Comisión de Comunidades Europeas, *Situación de la infancia en América Latina y el Caribe*, (Costa Rica, 1993).
12. M. Herrera y E. Tennenbaum, *Identidad: despojo y restitución*, (Argentina: Ed. Contrapunto, 1995), p. 336
13. F. Moreno, *op.cit.*, p.12.
14. F. Oakley, et.al, *op.cit.*, p.30.
15. I. Baró, *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*, (San Salvador: Ed. UCA, 1990), p.520.
16. L. Blaustein, "Guerra de dos mundos, texto y contexto del impacto de la crisis actual en los niños" en *Derecho a la infancia, Sobre la Infancia en América Latina*, Vol. IV (Chile:1993), p.2.
17. Memoria de la Conferencia sobre situación de la infancia, *op.cit.*, p.10.
18. Peter Oakley, María Cristina Salazar, *op.cit.*, p.27.
19. E. de Powell, "La paz, una perspectiva bíblica" en *Misión*, vol.2, no.2, (Costa Rica:1992), p.10.
20. R.H.May, "La reconciliación: exigencia ética y política" en *Vida y pensamiento*, Vol. 14, No.2, (Costa Rica: SBL,1994), pp.5-18.

La violencia social y el desarrollo humano

Situación particular de los niños y las niñas que trabajan en condiciones de explotación

Mireya Baltodano

El clima de violencia social en el que viven los niños y las niñas es de amplio espectro. Se extiende desde las carencias para el desarrollo pleno hasta los actos de agresividad contundente. En términos del desarrollo humano, partimos de la premisa de que violencia es todo aquello que atenta contra la optimización de las potencialidades humanas. En ese sentido, violencia social podría entenderse como actos tanto de omisión como de comisión.

Si bien la violencia social que enfrentan diariamente las niñas y los niños latinoamericanos abarca distintas situaciones, tales como el tráfico y la venta de menores, encarcelamiento, migración forzada, la guerra, etc., este estudio se circunscribe a los niños y las niñas que trabajan en situaciones de explotación. El trabajo es dignificante y es necesario para el desarrollo humano en tanto posibilita la creatividad y la productividad instrínsecamente humanas. Aquí nos referiremos a niños y niñas que se ven obligados a trabajar en condiciones de abuso y marginación, sin apoyo o poco apoyo afectivo, familiar o comunal.

Mireya Baltodano es profesora de la UBL.

1. Teorías del desarrollo humano

La violencia y su relación con el desarrollo humano se analiza desde diferentes perspectivas teóricas. Investigadores tienden a dar atención especial a la violencia familiar, que es más evidente en las sociedades del primer mundo occidental.

Levinson[1] resume las nueve principales perspectivas teóricas que investigadores han usado recientemente como base para analizar las causas de la violencia familiar: teoría de recursos, teoría de intercambio, teoría de la cultura de violencia, teoría patriarcal, teoría del aprendizaje social, teoría ecológica, teoría evolucionaría, teoría sociobiológica y teoría de sistemas generales.

Los contenidos teóricos reflejan formas de socialización. Todas las teorías se asemejan a la unión asimétrica entre individuos, donde la desigualdad, la dominación, la represión y la opresión son lo normal. Desde esta perspectiva, las propuestas teóricas para medir o explicar la violencia en la familia se aplican fácilmente a formas de violencia entre individuos en cualquier rol social o entre grupos en la estructura social. Pero, aún cuando estos acercamientos se pueden transferir al ámbito social, cada uno representa un enfoque parcial del problema. Sólo dos de las teorías ofrecen suficiente espacio para incluir un panorama amplio del tema de la violencia, tal y como lo analizamos en este estudio. Estas teorías son la ecológica y la de sistemas generales. Esta última tiene un modelo complejo que es difícil de comprobar. La teoría ecológica ofrece una perspectiva amplia desde la cual parece ser posible analizar la violencia hacia la niñez en un contexto histórico y social particular.

Ecología del desarrollo humano

La teoría ecológica contribuye teórica e instrumentalmente a la investigación sobre el desarrollo humano. Este acercamiento enfoca la acomodación progresiva, durante el transcurso de la vida, entre el organismo humano creciente y los ambientes cambiantes en los cuales usualmente vive y crece.[2]

En esta definición el acento está sobre el acomodo mutuo entre las personas y el ambiente. Ambos extremos de este eslabón son dinámicos. Los cambios ocurren y afectan ambos polos. El ambiente ecológico es un complejo de estructuras que se interrelacionan a nivel más amplio, más allá de la familia y las agrupaciones sociales inmediatas. Los y las ecologistas del comportamiento humano enfatizan el rol operativo de los sujetos involucrados en la investigación. Desde este enfoque perciben el *comportamiento* tradicional como una *actividad* y le otorgan importancia a su contenido (e.g. la naturaleza y el objetivo de la tarea realizada).[3] Esta teoría distingue cuatro estructuras de relacionamiento social en el ambiente ecológico de cada persona: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Estas estructuras circundan la vida de cualquier persona desde que nace; se expanden en una espiral desde el relacionamiento más cercano con la familia (microsistema) hasta el contexto social y cultural amplio en el que vive (macrosistema).

Esta propuesta teórica es útil para el análisis de la violencia por la operatividad y participación de las personas en la modificación de su ambiente; permite analizar sistemáticamente el acomodo entre la persona y su medio. Por otro lado, ofrece un concepto amplio y global del ambiente y no lo reduce a su inmediatez.

El análisis que sigue tendrá como marco los principios de la teoría sobre ecología del desarrollo humano. Se tomarán en cuenta otros aportes teóricos sobre el desarrollo y la violencia. Jan Belsky,[4] en sus análisis del maltrato de la niñez, agrega un nuevo paso a la cadena de interrelación de contextos. Afirma que es importante conocer cómo los padres fueron criados para entender por qué luego actúan en forma abusiva con sus propios hijos e hijas. En nuestro análisis, este desarrollo ontogenético, tal como lo propone Belsky, será considerado para analizar los resultados de la violencia social para la niñez de hoy y sus posibles manifestaciones en la adultez.

El procedimiento usual en el estudio del desarrollo humano es analizar las etapas de socialización de niños y niñas, desde el

nacimiento hasta la adolescencia. La teoría ecológica utiliza este mismo patrón, de microsistema a macrosistema, con referencia a los nuevos contextos en los cuales se involucra el niño o la niña, empezando con la relación diádica dentro de su familia. Pero para el enfoque del presente estudio, nos parece más útil y pertinente invertir el patrón. Dado que la violencia empieza en el ámbito social más amplio, este análisis empezará a nivel del macrosistema, y terminará con sus expresiones más particulares.

2. El macrosistema social

> *Se refiere a los patrones institucionales amplios de la cultura o subcultura, tal como los sistemas económicos, educativos, jurídicos y políticos...Los macrosistemas se conciben y se examinan no sólo en términos estructurales, sino como vehículos de información e ideología que, tanto explícita como implícitamente, dotan de significado y motivación a agentes particulares, redes sociales, actividades y sus interrelaciones.*[5]

Para el contexto latinoamericano es indispensable incluir la influencia del macrosistema en el desarrollo humano, porque más allá del involucramiento social obvio en el proceso de crecimiento del ser humano, los eventos sociales en estos países ocurren en forma dinámica y veloz. Sin duda, todo adulto en la región ha experimentado durante su vida algunos de los cambios drásticos que describimos en este estudio: crisis económica seria, guerra, dictadura o revolución. Estos cambios substanciales afectan en menor o mayor dimensión la vida personal y familiar.

Los fenómenos que ocurren a nivel del macrosistema, como parte del sistema ideológico, o como resultado del cambio drástico en ese sistema, o por una crisis transitoria (social, política o económica) tienen una profunda influencia sobre el desarrollo humano de personas que se conforman a esta sociedad particular, pero su incidencia puede variar dependiendo de factores en otros niveles más cercanos a las personas. Sin embargo, definitivamente sus efectos se ven a corto o largo plazo.

Desde la perspectiva del ambiente de violencia en América Latina, los problemas más grandes están ubicados a nivel del macrosistema, por su carácter ideológico y político y su proyección hacia la mayoría de la sociedad: injusticia social, pobreza, opresión, violencia como medio para imponer y mantener el poder, etc. Estas características sociales son la sombrilla ideológica para la difícil situación que viven las personas.

En esta situación la niñez permanece indefensa, porque a nivel del macrosistema no es autora de sus procesos de vida sino más bien la víctima. Los niños y las niñas no sólo están sufriendo las consecuencias directas de los problemas en su mente y cuerpo, sino que también absorben una forma de vida violenta que puede ser reproducida en el futuro. Aprenden el significado de la violencia cuando tienen hambre, cuando son abandonados y abandonadas, cuando son torturados y torturadas, cuando no reciben una educación, cuando son secuestrados y secuestradas, cuando sus hogares son destruidos, o cuando es asesinada su familia.

Pero un sistema violento no sólo se aprende por medio de la violencia tangible. Otros niños y otras niñas, que no viven en un contexto de pobreza, guerra o represión, igualmente forman parte de la violencia intrínseca de la sociedad que les impide querer a otros y otras y aprender el significado de la solidaridad. Este es un problema estructural que afecta toda la sociedad y la vida de la niñez, quienes sufren directa o indirectamente las consecuencias de la violencia. El “yo primero” del narcisismo rompe el delicado equilibrio de la fraternidad.

El modelo de convivencia predominante se centra en el individuo y no en la comunidad de personas. Según este modelo, aquellos y aquellas que han alcanzado el poder y la comodidad económica son dueños de privilegio y respeto. Los logros se basan en la competencia en vez de la cooperación. Bajo este modelo es inevitable que algunas personas sean excluidas del juego; en las sociedades latinoamericanas son una mayoría. Como consecuencia, el sector privilegiado trata de mantener su comodidad conservando el poder y el control sobre el resto de la comunidad.

En este nivel la violencia social ya se ha perpetuado en contra de la mayoría, quienes han perdido su derecho a una vida humana digna. Pero si las personas marginadas reclaman sus derechos, sufrirán más violencia.

Las niñas y los niños aprenden este modelo en primera instancia a través de su familia y luego por medio de otros contextos sociales como la escuela, los medios de comunicación, el trabajo, el matrimonio y cualquier tipo de interrelaciones humanas. En cuanto a la niñez, el sistema ideológico sustenta el principio de que la prole es propiedad de los padres, pero establece a la institución familiar como la principal reproductora de esta ideología. La intervención social para el bienestar de la niñez es pobre y limitada cuando la familia falla en su compromiso social de criarla. El aislamiento de la familia dentro de un ambiente estresante de violencia social es una fórmula potencial para una espiral de violencia a nivel doméstico y social.

Más allá de las actitudes individualistas, el orden social capitalista acusa de desasociado, errático, conspirante, ilegal o anti-social a cualquier esfuerzo de grupos conscientes por restaurar la fraternidad. La respuesta del opresor puede expresarse en desacreditar la naturaleza del movimiento y llegar hasta la represión brutal. En cualquier caso, la imagen del enemigo que promueve el grupo dominante se convierte en un nuevo concepto que penetra inconscientemente la mente de las personas.

A nivel del macrosistema otras culturas marginadas resisten la violencia social impuesta por la cultura dominante. Este es el caso de grupos indígenas en Guatemala. Los pueblos originarios tienen enraizado en sus valores culturales el concepto de la vida. Empieza con el respeto por la naturaleza y la madre tierra, la sabiduría de sus miembros ancianos y por los líderes comunales quienes prácticamente se convierten en madres y padres de todos los miembros de la comunidad y ejercen el rol de padres de recién nacidos, casados o huérfanos. Esto lo vemos en Guatemala donde entre los grupos indígenas no existen huérfanos porque los niños y las niñas son acogidos por parientes o miembros de la comunidad cuando los padres se ausentan.

A nivel del macrosistema, la incidencia del ambiente de violencia sobre la niñez se expresa igualmente por lo que no se hace como por lo que se hace. Las acciones violentas tocan a la niñez en niveles más inmediatos, como describiremos más adelante. Pero para su desarrollo humano, las ideas prevalecientes en los sistemas ideológicos y culturales permearán el impacto de acciones tangibles de violencia (agresión directa), o de violencia social por omisión (pobreza y opresión), para bien o para mal. En una cultura cooperativa y de apoyo mutuo, las acciones violentas podrían ser ignoradas como parte inevitable de la vida. Pero en un ambiente egocéntrico y competitivo la acciones violentas pueden ser asumidas y reproducidas.

3. El exosistema social

Abarca otras estructuras sociales específicas, tanto formales como informales, que no incluyen a la persona en desarrollo, pero que influyen los contextos inmediatos en los que se encuentra, y de esta forma influencian o delimitan, y hasta determinan, lo que sucede en ese contexto. Estas estructuras incluyen las principales instituciones de la sociedad, tanto las que se estructuran deliberadamente como las que evolucionan espontáneamente en tanto que operan en un nivel local concreto. Abarcan, entre otras, el mundo del trabajo, la vecindad, los medios masivos, agencias del gobierno (locales, estatales y nacionales), la distribución de bienes y servicios, los servicios de comunicación y transporte y las redes sociales informales.

Para la niñez en América Latina, las estructuras sociales (a nivel del exosistema) varían según la región y las circunstancias sociohistóricas. El mundo de los padres, fuera de la vida familiar restringida del hogar, es de gran importancia. El mundo del trabajo de los padres, de la comunidad o vecindad y de las instituciones de bienestar social son las esferas que ejercen mayor influencia.

Dado que este estudio se refiere a las niñas y los niños víctimas de la violencia social, es importante notar que el moratorio que la sociedad le concede a la y el adolescente, para estudiar y llegar a ser económicamente productiva o productivo más adelante, no se

le permite a la mayoría de los y las adolescentes en América Latina. En esta línea, el presente análisis podría incluir también el mundo de la niñez trabajadora, en vez de la de sus padres. Pero para mantener una secuencia metodológica consideraremos las consecuencias del subempleo de los adultos para la niñez en el nivel del exosistema y consideraremos la niñez trabajadora en el siguiente nivel, el del mesosistema.

Al entrar al ámbito más personal de la vida de la persona, las diferencias de clase se hacen más aparentes. El nivel del macrosistema, analizado anteriormente, marca a toda la población, aunque sus efectos son proyectados de diferentes formas en los distintos sectores de la sociedad. A este nivel, nuestro análisis se refiere principalmente a la niñez pobre, el objeto de este estudio. Pero es importante tener como grupo de referencia aquellos niños y aquellas niñas quienes, a pesar de compartir el mismo país, no tienen contacto con muchas de las situaciones experimentadas en los países pobres. En muchos aspectos la niñez privilegiada podría tener más en común con niños y niñas que viven en los países ricos. Aunque no son culpables por la desigualdad social, su vida privilegiada los y las ubica en la posición de poder convertirse en los opresores y las opresoras del futuro.

3.1 El trabajo de los padres

En el mundo de los y las pobres, los salarios evidentemente son bajos, las condiciones de trabajo generalmente son insatisfactorias y los prospectos de empleo son limitados. Los niños y las niñas a menudo ven a sus padres trabajar en situaciones de explotación. El mundo que rodea los padres, los niños y las niñas es de lucha y a la vez de desesperanza. Las personas pobres son marginadas socialmente en una sociedad consumista y de competencia.

En este ambiente no se espera mucho de la niñez pobre. Este preconcepto los asumen los padres, las y los educadores y las autoridades en general. J.U. Ogbuk[6] realizó un estudio etnográfico de las interrelaciones entre las escuelas y otros contextos de la sociedad más amplia. Descubrió que el fracaso escolar entre las

"minorías subordinadas" es una adaptación a la discriminación y a las barreras ante los logros ocupacionales y sociales en la vida adulta.[7]

Observó que los y las estudiantes simplemente no intentaban maximizar sus notas ni trataban de lograr las notas más altas en la escuela. De las observaciones de los y las estudiantes y de los padres, Ogbuk infirió que la vida, las actitudes y las expectativas de los adultos y las adultas pueden inconscientemente influenciar el proceso de desarrollo de un niño o una niña. Los mitos sociales e individuales tienden a organizar la vida social y familiar de tal forma que muchos niños y muchas niñas absorben un sentido de derrota. A la vez, los hechos reales de la vida impiden que muchos niños y muchas niñas en América Latina tengan un mejor desempeño en la escuela, cuando pueden asistir.

El contexto laboral de los padres puede influenciar su interacción con sus hijos e hijas. Algunas investigaciones han descubierto que niveles bajos de satisfacción laboral pueden llevar a los padres a castigar a los niños y las niñas. Otras investigaciones han encontrado una correlación entre la naturaleza del trabajo y la crianza de la niñez, de la auto-dirección hasta la obediencia a la autoridad.[8] Gil[9] señala que las relaciones de competencia y explotación en el lugar del trabajo y sus estructuras jerárquicas y autoritarias, tienden a causar estrés sicológico y alienación. Esto, en última instancia lleva al alcoholismo, la drogadicción, el crimen y -como el lugar más común para expresar el estrés- conflictos y el abuso en la familia.

Las investigaciones también reflexionan sobre los prejuicios en contra del trabajo de la mujer. Los estudios sobre la reducción en el nivel económico principalmente enfocan a los hombres desplazados y sus hijos e hijas, pero sí se han realizado numerosos estudios sobre el efecto del trabajo de las madres sobre sus hijos e hijas. Han ignorado el número creciente de mujeres jefas de hogar, y la necesidad real de que muchas de ellas deben contribuir al presupuesto familiar. Hay otras consideraciones existenciales que no mencionaremos aquí, sin embargo, irrespectivo de su status

laboral, las mujeres jefas de hogar están bajo más estrés y tienen una mayor tendencia a la ansiedad, la depresión o a los problemas de salud.[10]

Para las familias pobres en América Latina, la ausencia de la madre durante el día significa más trabajo en el hogar para los niños y las niñas y una doble jornada de trabajo para la madre (dentro y fuera del hogar), debido a la estructura patriarcal de las familias. Si la mujer es madre soltera, sus niños y niñas estarán expuestos a mayor riesgo por las circunstancias y la falta de apoyo social. Una condición favorable que aún existe en las sociedades latinoamericanas es el apoyo familiar en la crianza de los niños y las niñas. En este caso los conflictos son de otra naturaleza, pero por lo menos tienen compañía y supervisión.

3.2 El desempleo de los padres

Existe un caso más severo; es el de aquellas familias en las que el padre no tiene empleo. El desempleo tiene dimensiones que abarcan más que el ingreso y que afectan al individuo, a la organización familiar y a la estructura comunitaria. En muchos casos la estructura interna de la familia ha cambiado. La familia nuclear tradicional se ha ampliado, con la familia extendida tratando de sobrevivir bajo un techo común. El rol tradicional del padre y la madre también se ha vuelto más flexible, como en los casos en que la madre y los niños y las niñas son los y las generadoras de ingresos, ocupando el antiguo papel del padre.

Estas transformaciones en la familia tienen consecuencias sociales y psicológicas extensas. Para nuestro estudio, consideraremos el efecto particular para los niños y las niñas que trabajan como resultado directo del desempleo de los padres.

Desempleo paterno

El empleo provee más que un ingreso, ofrece un sentido de identidad y propósito, formas de socialización y, para los varones, la base de su rol de proveedor, según lo define la sociedad. Este

rol está relacionado intrínsecamente con su identidad. Por esta razón la pérdida de empleo y la imposibilidad de reiniciar un estilo de vida más productivo tiene implicaciones personales y familiares, particularmente para los hombres.[11] Hay diferentes factores que mediatizan el efecto que tiene el desempleo del padre sobre la familia: la personalidad del padre, su forma de encarar su desempleo, el apoyo social, la duración de su desempleo y las actitudes de su esposa, hijos e hijas.

El desempleo altera el status familiar del padre y lleva a los y las que anteriormente eran dependientes a un rol productivo. Esta podría ser la consecuencia para una familia de clase humilde que repentinamente es castigada por el desempleo del jefe de familia tradicional, el padre. El machismo que estructura los géneros y los roles de familia, hace que las interrelaciones sean más rígidas. Esto significa que el desempleo se convierte en una crisis familiar; una crisis que en una primera etapa puede unir a la familia. A esto le sigue una segunda etapa de equilibrio inestable en el que aparecen los conflictos. La crisis ahora se convierte en un estrés crónico que puede separar a la familia.

El desempleo materno

Las mujeres tienden a ser las menos afectadas psicológicamente por el desempleo, porque sus roles tradicionales de madre y esposa les proveen gratificación y auto-definición, a diferencia de los hombres. Sin embargo, el desempleo de la madre tiene efectos sustanciales cuando el trabajo es la fuente principal de la identidad, auto-estima y realización psicológica de la mujer, y es determinante en los casos cuando la ganancia de la madre es el único ingreso familiar. Estas familias tienen menos recursos financieros y un riesgo mayor de extrema pobreza.[12]

Las mujeres pobres, jefas de hogar, que trabajan fuera del hogar, dejan a sus hijos e hijas el trabajo y las responsabilidades de la casa. Los hijos y las hijas mayores cuidan de los menores e incluso de parientes ancianos que estén viviendo con ellos y ellas. Cuando la madre no tiene trabajo, la fuente más inmediata de recursos

económicos es el trabajo de los niños y las niñas. En ambos casos los niños y las niñas pueden ser explotadas si el trabajo no les permite tiempo para estudiar o recrearse.[13]

3.4 Los efectos del desempleo de los padres sobre las niñas y los niños

Algunos de los efectos del desempleo de los padres sobre la niñez se derivan de las consecuencias emocionales del individuo o de la pareja. Los efectos directos sobre los niños y las niñas también pasan por la red familiar, pero van más allá del contexto de la familia. Los efectos no son uniformes para toda la niñez, la edad es un factor importante que se debe tomar en cuenta.

El efecto inmediato y general sobre la niñez es la restricción de su antiguo estilo de vida. Los niveles de educación, salud, nutrición, vivienda y vestido se reducen. Los efectos socio-emocionales sobre los niños y las niñas se manifiestan a nivel interno y externo. Se vuelven más sensibles emocionalmente, deprimidos y deprimidas, solos y solas, y pueden sufrir efectos negativos en su auto-imagen.

Las niñas y los niños pequeños tienden a malinterpretar las verdaderas razones del desempleo de los padres. Algunos y algunas se culpabilizan a sí mismas y adoptan una actitud de resignación y desesperanza que no es típico para estas edades. Otros y otras expresan su temor de que les haga falta la comida o alguna otra necesidad.[14]

Los y las adolescentes pueden sentir resentimiento por su incapacidad de participar en las actividades sociales de sus amigos y amigas.[15] Estos sentimientos son aceptables y razonables para niños y niñas que han disfrutado de un nivel social privilegiado en una sociedad de consumo. Los niños y las niñas que siempre han sido pobres se relacionan fácilmente con otros niños y otras niñas de su edad en el barrio, pero no tienen relaciones amistosas con niños y niñas de otros niveles socio-económicos. Las investigaciones han determinado que las dificultades económicas

están relacionadas con la delincuencia y el uso de drogas, pero no es un factor determinante. La relación con los padres sí es un factor decisivo para el comportamiento social.

La pérdida de ingresos influye sobre el comportamiento escolar de la niñez pero, como señalan algunos estudios, otros factores también inciden: expectativas reducidas, ansiedad emocional, falta de ayuda de los padres, percepción de la maestra o el maestro de que niños y niñas pobres son mal adaptados, etc. Existe un pesimismo general acerca de la vida y el futuro que abarca a toda la familia. La dificultad que tienen los padres en alcanzar ciertos logros suprime las aspiraciones de la niñez. Las niñas son las más propensas a limitar sus expectativas. Se ha observado que en una situación de dificultad económica, los padres favorecen la educación de los varones por encima de las niñas.[16]

En conclusión, las muchas investigaciones sobre este tema manifiestan que el desempleo puede generar una serie de conflictos en la familia. Sin embargo, las dificultades económicas también pueden exacerbar una discordia familiar ya latente. Un factor visible que interviene es el aislamiento de la familia durante la crisis económica. El intercambio social parece estar relacionado directamente al dinero, desde una perspectiva consumista. La pobreza, entonces, se convierte en un inconveniente que tiene consecuencias en las diferentes esferas de la vida. En un mundo de pobreza crónica, el desempleo influye negativamente en lo que respecta las necesidades básicas de las personas. La niñez, obligada a trabajar prematuramente y en condiciones inconvenientes, es consecuencia del desempleo de los padres.

4. El microsistema y el mesosistema

El microsistema es la red de relaciones entre las personas en desarrollo y el ambiente en el contexto inmediato en el que se encuentra la persona (e.g. el hogar, la escuela, el trabajo, etc).

El mesosistema se compone de las interrelaciones entre contextos amplios en los que se encuentra la persona en desarrollo en un momento específico de su vida.

Para los objetivos de este estudio, analizaremos estos dos sistemas juntos. El mesosistema es un conjunto de contextos en los que el niño y la niña son participantes activos. En tanto crece el niño o la niña se va involucrando en nuevas actividades fuera de su estructura familiar. Esta transición de un contexto a otro se llama transición ecológica.[17] Para realzar el desarrollo personal del niño o la niña, es importante que cuente con enlaces suplementarios que sean de apoyo en diferentes contextos. Una relación de apoyo cumple con las siguientes condiciones: motiva el crecimiento de la confianza mutua (entre el adulto y el niño o la niña); ofrece orientación positiva y consenso de metas entre un contexto y otro (por ejemplo, entre la escuela y el trabajo); y ofrece espacio para un equilibrio del poder que evoluciona a favor del niño o la niña.[18] Si estos enlaces suplementarios no son de apoyo o están ausentes, no pueden existir condiciones favorables para el desarrollo del niño o la niña.

El enlace suplementario también es importante cuando el niño o la niña experimenta una transición ecológica, como cuando ingresa a un contexto educacional o social por primera vez. La tercera persona -casi siempre los padres- sirve como fuente de seguridad, proveen un modelo de interacción social y refuerza las iniciativas del niño o la niña. Normalmente se espera que los niños y las niñas dediquen su tiempo a la casa, la escuela, las actividades con amigos y amigas, los deportes o alguna capacitación especial, los grupos de iglesia, etc. Entre más amplia sea esta red, más fértil es el ambiente para el crecimiento personal.

El mesosistema es una combinación de contextos del ámbito de los adultos, que la niñez trabajadora enfrenta a temprana edad. Estas niñas y niños pronto combinan la escuela y el trabajo como tarea imperativa para la sobrevivencia. Muchos y muchas dejan la escuela o nunca se matriculan. El ambiente de las actividades con los compañeros y las compañeras se limita a otros niños y niñas que trabajan. Tanto el contexto familiar como el laboral deberían satisfacer las condiciones de lazos de apoyo, pero a menudo los lazos familiares son débiles o están ausentes y las condiciones laborales son explotadoras (por parte de otros adultos). En estas

relaciones con adultos y pares podemos descubrir patrones de relacionamiento potencialmente o efectivamente violentos.

La definición teórica del microsistema tiene como objetivo describir la complejidad de la relación entre la niña o el niño y otras personas en cada contexto. Analizaremos, por ende, las relaciones intra-contexto e inter-contexto.

4.1 El trabajo infantil

Este es un término que abarca una amplia gama de tipos y condiciones de trabajo. A pesar de que el trabajo puede motivar el desarrollo, las condiciones reales de la niñez trabajadora indican que su participación laboral prematura impide que desarrollen todo su potencial socio-emocional e intelectual. Sin duda, algunos niños y algunas niñas que necesitan trabajar aprenden algo de la experiencia, siempre y cuando las relaciones familiares y con sus pares y la vida escolar no se vean afectados. Una combinación equilibrada de estudio y trabajo ha resultado ser muy estimulante para el aprendizaje de la niñez y su comprensión del mundo. Los aspectos más dañinos para la niñez trabajadora reflejan sus debilidades (físicas, emocionales, poder de decisión, etc.) y el papel dominante de los adultos y del medio ambiente.

Las necesidades corporales

Los niños y las niñas trabajadoras por lo general se encuentran en la edad en que empieza el crecimiento físico rápido: de los 10 a los 16 años para las niñas y de los 12 a los 17 años para los niños. Esta fase de crecimiento rápido demanda un aumento en el consumo nutricional. Cuando el niño o la niña trabaja, su necesidad de calorías es todavía mayor. Las investigaciones que comparan a los niños y las niñas trabajadoras con niños y niñas que no trabajan, pero del mismo nivel socio-económico, han descubierto que la niñez trabajadora tiene un nivel de crecimiento menor y que entre ellos las mujeres sufren un mayor grado de desnutrición que los varones. También descubrieron que niños y niñas que empiezan a trabajar

a muy temprana edad (alrededor de los 9 años) sufren un serio deterioro en su status nutricional. Otro estudio señala que los niños y las niñas anémicas sufren una reducción del 30% en su capacidad máxima de trabajo y que los niños y las niñas con una historia de desnutrición severa, tienen una capacidad de trabajo de aproximadamente el 60% a la de personas que reciben una alimentación adecuada.[19]

Algunos de los trabajos que realiza la niñez requieren gran esfuerzo físico. Estas condiciones, junto con las crecientes demandas físicas de la pubertad y adolescencia, y una reducción en el consumo nutricional, se convierten en una fórmula maligna con efectos dañinos presentes y futuros. Es un círculo vicioso en el que la desnutrición condena a la niñez a trabajar más horas para lograr cumplir con sus labores, lo que acentúa aún más su problema físico.[20]

Existen innumerables consecuencias dañinas de la relación entre un organismo en crecimiento, la desnutrición y el trabajo explotador. Algunas de las consecuencias visibles son mutilaciones, daño en la estructura ósea, extremidades fracturadas, heridas y daños en la cabeza, muchas enfermedades y pérdida auditiva. Pero los efectos no se limitan a lo físico. El cuerpo, desde el nacimiento, también está desarrollando un sentido de identidad. El ego es, en primera instancia, corpóreo. Cuando el cuerpo está bajo este tipo de estrés, adquiere prioridad sobre otras necesidades humanas. El estado físico es tremendamente importante para la niñez y los y las adolescentes porque es una referencia permanente de su temor frente al vivir, sentir y ser.

La socialización y la identidad

El mesosistema de los niños y las niñas se caracteriza por una socialización intensa. Ellos y ellas reproducen modelos de actitudes, perspectivas y comprensión del comportamiento social a través de inter-conexiones sociales. Los niños y las niñas trabajadoras amplían su ambiente social prematuramente al establecer nuevos enlaces: con sus jefes, con sus pares en el ambiente de trabajo y

con personas relacionadas a esta nueva actividad. Lo ideal sería que estas relaciones nuevas, en combinación con relaciones familiares y escolares favorecieran socialmente al niño y la niña. De hecho, los niños y las niñas se benefician de múltiples inter-conexiones cuando éstos son de apoyo. Estas inter-conexiones sanas son importantes porque abren el mundo social a modelos alternativos de experiencia.

Pero este no es el caso para la mayoría de la niñez trabajadora. Las condiciones de explotación permean todos los aspectos del trabajo y desarrollan desórdenes psicológicos específicos como: el aislamiento, la resistencia, sentirse de un status inferior, mostrar comportamiento regresivo y envejecimiento prematuro. Los niños y las niñas pueden aislarse por temor a sus jefes y a su disciplina; pueden huir, unirse a huelgas de hambre, o pueden preferir continuar con su estilo de vida empobrecido.[21] Otros permanecen y cumplen con sus tareas a pesar de su frustración. Las respuestas a situaciones de explotación varían según condiciones personales, familiares, socio-históricas y culturales, condiciones que permean la socialización del individuo.

Aunque la vida es un proceso permanente de socialización, su etapa más intensa, en términos de lograr una identidad, se experimenta durante la niñez y la adolescencia. El psicoanálisis le otorga gran importancia a la etapa oral (0-1 año) cuando los bebés aprenden a confiar en sus cuidadores como una premisa para confiar en el mundo externo y luego desarrollar la auto-confianza interna. La interacción díadica niño/niña-padre/madre se convierte en la base de confianza para múltiples relaciones posteriores.

La comprensión social empieza en el contexto de la vida familiar. Los niños y las niñas de dos o tres años son motivados y motivadas a entender las reglas y relaciones sociales para poder entender quiénes son dentro del grupo de padres, hermanos y hermanas. La aprobación, o falta de aprobación, la complacencia o falta de complacencia, las preguntas, los cuentos, los chistes y los juegos son claves para el sentido de pertenencia del niño o de la niña al grupo familiar .[22]

El desarrollo del auto-interés del niño o la niña depende tanto de su desarrollo cognitivo como de la capacidad de interacción de la familia. Una socialización más amplia e intensa ocurre durante la escuela. Piaget afirma que las relaciones de poder entre pares en la escuela enseñan a los niños y las niñas el concepto de cooperación y justicia mientras negocian y respetan las reglas del juego. Por otro lado, él sugiere que la moralidad de la represión (obediencia ciega a las reglas de los adultos) no provee una base para el concepto de justicia ni para que los niños y las niñas logren entender el concepto de la colaboración mutua.[23]

Erickson plantea que durante la edad escolar, cuando otras etapas intensamente afectivas han sido superadas, los niños y las niñas tienden a concentrar sus esfuerzos y las destrezas que están desarrollando, lo que les da un sentido de productividad y pertenencia social. El no poder cumplir, la represión o el mal manejo de esta etapa crea un sentido de inferioridad en la persona.[24]

Durante esta etapa escolar un gran número de niños y niñas pobres ingresan al mundo del trabajo. Las encuestas señalan que la niñez trabajadora le otorga un alto valor a su trabajo y que algunos y algunas derivan satisfacción del aprendizaje de nuevas destrezas. Este aprendizaje aumenta su auto-confianza, ya que se muestran capaces de cuidarse a sí mismos. Esta nueva actividad desarrolla un sentido de independencia y un rol social. La niñez puede estar respondiendo racionalmente a la realidad de su pobreza; en un mundo de privación, el trabajo es fuente de significado y propósito.

4.2 La familia, el trabajo y la escuela como agentes de socialización

Existe un debate sobre qué modelo de crianza es el adecuado para la niñez. Históricamente, la crianza, el rol de la niñez en la familia, y el balance de poder en la relación padre/madre-niño/niña se han ido desarrollando como consecuencia de los cambios socio-económicos. En las sociedades occidentales la supervisión de los padres tiende a ser permisiva e indulgente; la autoridad a menudo es difusa. Los niños y las niñas cuentan con abundancia material

pero muchos carecen de atención y afecto de parte de los padres. Esta forma de criar a la niñez puede ser la causa del vandalismo juvenil en algunas sociedades ricas. La ausencia de la disciplina de los padres no permite que los niños y las niñas tengan una identificación saludable con modelos adultos. Como resultado tienden a ser narcisistas. Esto podría ser el caso de algunas familias de clase media alta y de clase alta en América Latina.

Para la niñez pobre, sin embargo, la realidad es extremadamente diferente. Las teorías socio-psicológicas son a menudo insuficientes en su aporte a la comprensión del desarrollo humano en una sociedad de desigualdad. El desarrollo generalmente se define en términos de niños y niñas libres de responsabilidades. La escuela y las instituciones jurisdiccionales se apegan a este modelo de niñez que entra en conflicto con la realidad del trabajo infantil.

Podemos afirmar fácilmente que el trabajo infantil es una razón para dejar la escuela, pero es sorprendente ver cómo niños y niñas trabajadoras logran combinar el estudio y el trabajo, dada su situación de desventaja. Las constituciones nacionales declaran educación primaria gratis y obligatoria para la niñez. Pero los prejuicios, el clasismo y la insuficiencia de los programas y horarios escolares, junto con los mitos de algunos padres sobre la educación formal, impiden que muchos niños y muchas niñas pobres reciban una educación básica.

La familia también se atiene al modelo tradicional en el que los niños y las niñas son dependientes (cuando en realidad son económicamente independientes) y los controlan autoritativamente o los utilizan como recurso económico. La dependencia económica mutua no refleja una relación de simetría entre padres e hijos e hijas trabajadoras. Tradicionalmente los padres son la fuente del sustento económico y educativo, pero el trabajo infantil ha modificado esta estructura. Se ha dado una transición ecológica dentro de la estructura familiar, lo que inevitablemente debe modificar los roles de los miembros de la familia. Surgen conflictos cuando los adultos no reconocen la necesidad del acomodo a una nueva inter-conexión y continúan controlando autoritativamente a los proto-adultos, la niñez trabajadora.

En resumen, la crisis económica que castiga severamente a la población de escasos recursos, también desafía a las instituciones sociales a reestructurar principios y reglas para responder a la realidad. Existen otras formas de autoridad que ejercen los adultos sobre la niñez. El aumento del tamaño de la familia por motivo de problemas económicos (de familia nuclear a familia extendida) ha otorgado roles de autoridad a abuelos, abuelas y otros parientes adultos. Además, relaciones extra-familiares con adultos pueden en algunos casos sustituir los roles adultos, como en el caso de profesores y padrinos y madrinas.

El compadrazgo que surgió en las familias católicas como una forma de asegurar el cuidado y la educación de la niñez en caso de la muerte de los padres, también se ha aliado a los objetivos instrumentales como consecuencia de las marcadas divisiones económicas en América Latina. Es típico para las familias humildes tener una persona más acomodada como compadre o comadre. En general esta relación trae beneficios para el compadre más poderoso en calidad de servicios y trabajo extra realizado por el padre o la madre menos privilegiada.

Cuando el trabajo infantil está enraizado en relaciones de copadrinazgo, a menudo existen situaciones de explotación, como cuando se trae una niña del campo para que trabaje en la casa urbana del padrino o madrina. Usualmente la niña realiza el trabajo doméstico a cambio de comida y techo. Otro caso es cuando el padrino o la madrina acepta a un niño como aprendiz; el trabajo adicional del niño se paga con comida.[25]

La variedad de relaciones entre niños, niñas y adultos que señalamos aquí son patrones de socialización y modelos con los cuales se identifican los niños y las niñas. Podríamos suponer que estas interrelaciones alternativas, al igual que los múltiples roles que asume el niño o la niña cuando empieza a trabajar, deberían enriquecer su potencial de desarrollo. Pero en estos casos es determinante la calidad de la relación. Hay necesidad de mayor investigación sobre los efectos de las relaciones explotadoras sobre la niñez trabajadora.

El experimento de Robbers Cave[26] demuestra las consecuencias de tres tipos de liderazgo en niños de 10 y 11 años de edad. Las condiciones de liderazgo eran “democrática”, “autocrática” (autoritaria) y “laissez-faire”. El comportamiento relevante fue registrado en la interacción entre el o la líder y el niño o la niña, la expresión de agresividad y la productividad en el grupo. Los resultados fueron los siguientes:

- Nivel de agresividad: se observó un comportamiento agresivo o elevado o muy reducido en condiciones de un liderazgo autoritario. En condiciones “laissez-faire” el comportamiento agresivo alcanzó un grado sumamente alto, mientras que en condiciones democráticas se observó un grado intermedio de agresividad.

- Nivel de productividad: el ambiente autoritario (estando presente el o la líder) resultó en un nivel de productividad más alto o igual a la productividad en un ambiente democrático. Hubo muy poca reducción de productividad en el ambiente democrático en ausencia del líder pero, en general moderadamente alto, independientemente de la presencia del o la líder.

También hubo considerable variación individual en la respuesta de los niños y las niñas a un estilo de liderazgo particular, especialmente en el ambiente democrático. En algunos casos la democracia fue difícil de lograr, para otros más fácil. La variación tuvo que ver con el tipo de relación padre/madre-hijo/hija de los niños y las niñas que participaron en el experimento. Los investigadores encontraron que había un conjunto de características de la personalidad intercorrelacionadas, a las cuales se refieren colectivamente con la palabra consciencia. Incluyen la honestidad, la modestia, la perseverancia y la no-agresividad. Concluyeron que los niños con mayor consciencia probablemente tenían padres muy cariñosos y afectuosos y a la vez firmes o consistentes - sin ser severos - en su disciplina.[27]

Este experimento resalta dos aspectos muy relacionados en el análisis de la niñez trabajadora: cómo se comportan y cómo es su rendimiento laboral bajo supervisión adulta. Estas dos preguntas

nos llevan a una comprensión del desarrollo socio-emocional de la niñez trabajadora. Podemos esperar que los niños y las niñas que trabajan en condiciones de explotación (liderazgo autoritativo) muestren un comportamiento agresivo muy fuerte o muy débil y que su productividad sea alta cuando está presente el jefe y baja cuando está ausente.

En otras palabras, la socialización por medio de condiciones laborales de explotación puede producir mayor agresividad o alienación (agresividad pasiva) en los niños y las niñas, ambas como formas de resistencia ante la violencia institucional. El trabajo, en vez de ser creativo e instrumental en el desarrollo, se convierte en un castigo. Esto podría explicar el fenómeno conocido como "el trabajador desanimado o la trabajadora desanimada", que deja de buscar trabajo porque para él o ella los cambios ya no tienen sentido.[28] De alguna forma la pasividad a la hora de buscar trabajo en la adultez, podría ser una repetición de una anterior resistencia a condiciones de trabajo explotadoras.

Evidentemente la respuesta de la niñez al trabajo explotador también está condicionada por su propia personalidad y por el tipo de relaciones familiares. Una relación de apoyo entre los miembros de la familia les puede ayudar a enfrentar y superar situaciones difíciles fuera de la familia. Los investigadores en el experimento mencionado anteriormente definen esta relación de apoyo como una combinación de afecto y disciplina. La existencia de fuertes lazos familiares parece ser determinante en la reducción de los riesgos sociales para la niñez trabajadora.

Las relaciones afectivas dentro de la familia también están condicionadas por factores pertenecientes al macrosistema. Los roles de los miembros de la familia reciben su contenido de las expectativas de la sociedad. Por ejemplo, se espera que haya mutuo afecto entre miembros de la misma familia. La forma en que los roles encajan en el sistema social más amplio, por ende, define el comportamiento del individuo en una situación dada.

Tanto el desarrollo tecnológico como el resultante desempleo ha cambiado los roles dentro de la familia: las mujeres salen a

ha cambiado los roles dentro de la familia: las mujeres salen a trabajar fuera de la casa y el tamaño de la familia se ha reducido. La reproducción biológica se convirtió en una opción para las mujeres cuando la crianza de los hijos y las hijas es un obstáculo para los logros personales. Así que la reproducción biológica se sujetó a las demandas de la reproducción social. Las mujeres que se mantuvieron activas como reproductoras sociales y biológicas no fueron acompañadas por un rol masculino nuevo, ni tampoco por suficientes instituciones sociales como para lograr el cuidado de los niños y las niñas durante horas de trabajo. La familia moderna está bajo un estrés permanente .

Bajo situaciones tan estresantes los niños y las niñas son silenciadas, golpeadas o abandonadas afectiva o físicamente. Los y las adultos sobrecargados tienden a reaccionar violentamente con niños y niñas. No hay tiempo, espacio o disposición para el afecto en situaciones hogareñas estresantes y de privación. En algunos casos la violencia familiar puede responder a una patología individual, como en la cadena de niños y niñas golpeadas que se convierten en padres violentos. Sin embargo, desde una perspectiva social, ambos, los padres y los niños y las niñas, se involucran en un ambiente violento que les es difícil percibir.

La violencia familiar como consecuencia social está disfrazada por ciclos de "agresión-culpa-reparación" en los padres o de "violados/as-culpa-desplazamiento de la agresividad" en los niños y las niñas. La violencia familiar inducida por la sociedad también está marcada por tradiciones de crianza agresivas y creencias religiosas punitivas. Para las familias existe la necesidad de comprender el proceso de violencia en el que están inmersos. Los niños y las niñas deben capturar su mundo social de privación con una comprensión paralela de sus causas. La pobreza no es sinónimo ni motivo de la alienación.

La relación con pares

Hijos e hijas cuyos lazos familiares han sido severamente dañados abandonan el hogar para vivir en la calle. Estos son los niños y las niñas de la calle; sustituyen los lazos familiar por nuevos

enlaces con pares de edad y circunstancias parecidas. La calle se convierte en su hogar.

Las pandillas de la calle son asociaciones que sirven como agentes socializantes, proveyéndoles a sus miembros una identidad, ayudándoles a lograr metas comunes y estableciendo algún grado de control social sobre ellos y ellas. Los niños y las niñas encuentran en la pandilla un grupo de referencia que les es significativo; por lo menos hacen más por ellos que sus propias familias desintegradas.[29]

La calle ofrece un ambiente de vida particular y un espacio para actividades de grupo. En las zonas céntricas y deterioradas de las ciudades más grandes, diferentes grupos llevan a cabo una diversidad de actividades para ganarse la vida -actividades clasificadas culturalmente como criminales. Para las y los etnógrafos, las personas que pasan gran parte de su vida en las calles urbanas adquieren una cultura propia. En la misma zona geográfica la o el asaltante, la o el ministro religioso y la o el oficial de policía observan el comportamiento de las personas desde diferentes perspectivas. Las sociedades complejas están compuestas por diferentes culturas, sub-culturas y cuadros culturales.[30] Los niños y las niñas de la calle viven en un mundo descrito como la cultura de la pobreza o, más recientemente, como la cultura de violencia. La característica principal de esta cultura es el aislamiento de las personas de las instituciones sociales en el contexto de un mundo controlado por el dinero. En respuesta, las personas crean una forma de vida como capacidad de adaptación y no porque quieren ser pobres y marginadas.[31]

Sader describe a la niñez de la calle como dueña de gran capacidad para juzgar a las personas como resultado de una acumulación intensa de experiencias. Vive en el "aquí y hoy". Mientras que puede distinguir perfectamente principios éticos abstractos, como el respeto por los derechos de los demás, encuentra barreras al tratar de integrar estos valores a su propio comportamiento. Esta desintegración entre el pensamiento y la acción ocurre como consecuencia de la forma de socialización a la cual es sometida la niñez.[32]

La cultura de violencia se cristaliza cuando se hace autónoma de la situación de la cual originó; adquiere un mecanismo propio. La vida de los niños y las niñas se articula como una forma de sobrevivencia frente a un mundo que los y las excluye, también violentamente. De cierta forma, un niño o una niña delincuente puede tener más humanidad que otros que se resignan al destino impuesto por la sociedad.[33] Sin embargo, una cultura de violencia no sólo se origina de la marginalización de la sociedad global, sino que también es alimentada por los modelos de interrelación socialmente establecidos. El individualismo, el autoritarismo, el aislamiento, el atomismo, el patriarcalismo y el consumismo están integrados ideológicamente al comportamiento general de la sociedad general. Estas características son resaltadas por los y las sobrevivientes de la calle frente a otros sectores de la sociedad. La violencia se intensifica cuando ambos grupos antagónicos creen estar defendiendo sus derechos.

Zaluar señala que dentro de una pandilla de la calle también se reproducen relaciones violentas. El control autoritario de los y las líderes de grupos sobre niños y niñas puede producir roles de sumisión en la relación. A posteriori los mismos niños y niñas reproducen esta violencia en sus actos contra las víctimas de sus actividades en la calle, alimentados por la ilusión de poder absoluto, o como una reacción a la violencia experimentada anteriormente por parte de la policía, los jefes etc.[34]

La delincuencia

El abandono de los niños y las niñas es un primer paso, pero no una condición para la delincuencia. Incluso la pobreza tampoco es un factor de delincuencia, aunque sí es un factor concomitante de importancia. Según Loredo, la pobreza compartida no es razón para el comportamiento anti-social, como lo es vivir en una situación de desigualdad. Sin embargo, la delincuencia no sólo se explica por la existencia de violencia en la organización social. Aunque este sea el punto de partida, la delincuencia adquiere vida propia. Las causas originales permanecen estructuradas en la personalidad; la causa y el efecto ya no son dialécticos.

El autor Alex Thio propone un concepto, la teoría del poder, que integra las teorías tradicionales y modernas dentro de su teoría integral sobre la desviación.[35] Afirma que la desigualdad en la sociedad se encuentra en todo tipo de relaciones, no sólo de clase: entre miembros de la familia, entre compañeros y compañeras de trabajo, entre géneros y razas, etc. Aquellos y aquellas en una posición de desventaja se encuentran sin poder frente a los y las dominantes, que él define como poderosos. Así que la desigualdad en el poder afecta tanto la calidad de vida como la calidad de la actividad desviada. El crimen observado en la sociedad demuestra que las personas poderosas están más propensas a involucrarse en acciones desviadas más provechosas y sofisticadas, como la propaganda fraudulenta, el chantaje comercial o incluso la guerra contra el pueblo. Las personas sin poder se involucran en actividades menos provechosas, como el asesinato o asalto. Es más probable que los primeros permanezcan impunes mientras que los segundos tienen un riesgo mayor de retribución legal.

Las personas poderosas impulsan directamente, desde sus posiciones elevadas o escondidas, a los sin poder a cometer crímenes. Por otro lado, al cometer un crimen, los y las sin poder desvían, debilitan o nulifican el control social de las personas poderosas. A la vez, los crímenes de las personas sin poder generan un efecto contrastante que hace que las personas poderosas se vean moralmente superiores. El resultado, en esta relación de causa y efecto y viceversa, es que las personas pobres se vuelven más oprimidas, las personas ricas complacientemente continúan usando la acción de la policía contra los crímenes de las personas pobres y se consolida la estructura de desigualdad social.

5. La etapa ontogenética

Nuestro análisis ha buscado las fuentes de la violencia humana en el contexto latinoamericano y, específicamente, en lo que se refiere a la niñez de la calle y la niñez trabajadora. La perspectiva ecológica que usamos intenta ver toda la gama de interconexiones

sociales en los que el niño o la niña se desarrolla. La niñez se ha visto como receptora y promotora en potencia de la violencia.

Descubrimos que la violencia involucra una gama compleja de circunstancias y motivaciones. Entre las teorías y los experimentos que contribuyen a nuestro análisis de la violencia, emerge un concepto preponderante: el poder. Quien tiene el poder define las reglas de las relaciones sociales. Pero el poder necesita subordinados correspondientes. Obviamente las niñas y los niños son los menos poderosos; ellos y ellas, sin embargo, pueden aprender la "lección del poder" y responder sometiéndose, desafiando o reproduciendo la violencia que experimentan.

En general las personas actúan tal y como han aprendido subjetivamente a comportarse. Su comportamiento se refuerza por medio de roles y expectativas sociales. Existen diferentes creencias acerca de la violencia y la agresión que están enraizadas en el comportamiento cotidiano de las personas, irrespectivo de su irracionalidad u origen real. Goldstein usa el término "mitología de la agresión" para estas creencias.[36] La base de los mitos acerca de la violencia descansa sobre la hipótesis de que los seres humanos son agresivos por instinto.[37] A partir de esta premisa muchas personas explican y justifican acciones cotidianas de violencia. Goldstein argumenta que al asumir este mito, las personas que no sufren la "enfermedad" se sienten consoladas. Esto no sólo le resta importancia a la responsabilidad personal por los actos cometidos, sino que también causa una división entre los "buenos" y los "malos", nulificando la participación de los seres humanos en el sistema violento de vida compartida.

Ya que consideramos que la violencia es inherente a la historia humana y que no es adquirida genéticamente, nos parece útil mencionar a lo menos tres tipos de violencia que hemos visto en este análisis.

5.1 La violencia instrumental

La violencia se denomina como instrumental cuando está dirigida a metas no agresivas. Aun cuando el acto de agresión

deliberadamente propone lastimar o destruir algún objetivo, el daño no es la meta principal del ataque. Este tipo de violencia se distingue de otros en que el agresor o la agresora quiere lastimar intencionalmente; los resultados colaterales en este caso son secundarios. Este último comportamiento se define como hostil y puede ser ejemplificado con el caso de adolescentes cuyo comportamiento violento se convierte en su única forma de relacionarse con las personas (la violencia asume vida propia).

Parece difícil diferenciar entre la violencia instrumental y la violencia hostil. Como ejercicio teórico podríamos derivar de nuestro análisis que los casos de violencia instrumental incluyen desde el niño que hiere a una mujer en la calle para robarle su dinero porque quiere comprar comida, hasta el caso de militares que matan a niños y niñas para derrotar al enemigo. O podría ser el caso de un gobierno que mata a las personas de hambre para mantener el status quo, o de las personas pobres que matan para defender sus derechos.

Evidentemente cada caso es distinto, ya que el objetivo es diferente en cada uno, pero los medios pueden ser parecidos. Esto demuestra que las personas han aprendido que la violencia es, sobre todo, eficaz. A pesar de que algunos actos de violencia probablemente serán castigados (otros, cubiertos legalmente, permanecen impunes), las personas han aprendido que la violencia es un vehículo útil para alcanzar algunos objetivos. La historia ha dejado poco espacio para las alternativas pacíficas.

Las instituciones sociales aumentan la efectividad de la violencia, como hemos visto a partir de nuestra perspectiva ecológica. Las interrelaciones humanas confirman diariamente y enseñan inconscientemente que la violencia es la forma de vida. Podríamos decir que las acciones extremas de violencia despiertan la consciencia acerca de la crueldad humana. Pero la "violencia de baja intensidad", como los hermanos y las hermanas que carecen de pan, permanece desapercibida.

5.2 La violencia como acto de sumisión

Una y otra vez surge la pregunta respecto a cómo es que los seres humanos somos capaces de herir intencionalmente a otras personas. Sea instrumental u hostil, la violencia siempre causa un daño perceptible en otras personas, cuyo dolor sería capaz de sensibilizar a cualquier persona "normal". La consciencia dormida por razones ideológicas, hace que las personas sean insensibles al dolor de la creciente pobreza. Pero para el sufrimiento físico intenso y directo causado en una persona o en una población, como en el caso de guerra o de represión severa, la cobertura ideológica es reforzada por una manta de legalidad. Cuando el perpetrador de una herida es apoyado por una autoridad o por la ley, se entiende que él o ella no es responsable por sus acciones.

Esto lo vemos con claridad en casos de tortura, encarcelamiento, guerra y también en algunos casos de trabajo infantil. La promoción social del enemigo aumenta la violencia, pero el sentido de rectitud, protegido por la ley, disminuye la culpa. Miligran condujo un experimento cuyas conclusiones apoyan este concepto[38] y ofrece pistas acerca de la obediencia de la autoridad. Afirma que durante una larga vida bajo un sistema de autoridad institucional, las personas internalizan un fundamento para la obediencia. Somos premiados por la obediencia, mientras que la desobediencia es castigada. De esta forma las personas se sienten gratificadas por su obediencia y, a la vez, se asegura la continuidad de una estructura jerárquica de relaciones.

El punto crucial en la obediencia a la autoridad es su investidura legal; su carácter es suprahumano porque va más allá de los deseos humanos. Esta concepción ideológica de la autoridad es la base cognitiva principal para la obediencia. Al aceptar la autoridad, la persona se siente responsable hacia ella y no por el contenido de la acción. La moralidad en este caso actúa para cualificar la actuación de la persona subordinada y no las consecuencias de la misma.

4.3 La violencia reactiva

Este es el tipo de comportamiento agresivo que para algunos autores y autoras es una segunda violencia. Existe una violencia primaria que asume formas como la negación de una vida digna para las personas. Al no tener alternativas viables, las personas responden violentamente, desafiando la violencia primaria de diferentes formas. Una tercera reacción violenta surge de la persona que originó la violencia, quien ahora se siente amenazada.

Podemos distinguir por lo menos dos tipos diferentes de violencia reactiva. El primero es lo que Berkowitz define como una respuesta a condiciones situacionales. Afirma que la conducta violenta es el producto de algunas cualidades latentes que aumentan la probabilidad de respuestas agresivas a estímulos situacionales apropiados.[39] Esta definición nos lleva a asociar la violencia reactiva con la conformidad a la autoridad. Ambas conductas son el resultado de un largo proceso de aprendizaje. Aunque los modelos de aprendizaje ciertamente son diferentes, las imágenes relacionales pueden producir actos de violencia: uno bajo el mando de la autoridad y el otro exacerbado por una condición situacional.

La otra forma de violencia reactiva no tiene una condición latente como su fuente de origen. Es la forma belicosa que las personas organizadas han asumido para reclamar sus derechos humanos. El camino violento es asumido por organizaciones conscientes basado en un profundo análisis histórico.

Desde la perspectiva de la autoridad legal, las personas organizadas en tareas de guerra, con objetivos populares claros, son equivalentes a delincuentes o asesinos. Esta es una interpretación ideológica de la situación, en que el otro o la otra se percibe subjetivamente como la persona mala porque sus acciones violentas no están justificadas. Martín-Baró señala que la violencia no se puede considerar en forma abstracta. Para analizar actos de violencia es necesario conocer el contenido del acto, quién lo ejecuta, bajo qué circunstancias y con qué consecuencias. El acto violento en sí no es bueno o malo. Su benignidad o maldad surge de su significado social y consecuencias históricas.[40]

Conclusión

A lo largo de estas páginas hemos ido estructurando las diferentes fases en las que la violencia social hace mella en los niños, las niñas y los y las jóvenes que trabajan en condiciones de explotación y abuso. Hemos tratado de sistematizar, para fines didácticos, dónde y cuando el ambiente es favorable o desfavorable para el desarrollo pleno de las potencialidades humanas. Cuando no es favorable lo hemos visto como forma de violencia, pero de hecho el abanico de la violencia es amplio y fácilmente se puede preveer qué circunstancias violentas no brindan ningún espacio para la esperanza y la recuperación humana.

Quizá hemos perdido toda posibilidad de asombro y vemos en la miseria, la escasez, las limitaciones y los obstáculos, la rutina a la cual debemos sobrevivir, o algo que podemos ignorar porque no nos atañe. Qué lejos estamos del horizonte utópico que habla de la plenitud humana. Reafirmamos que las formas de violencia que circundan a la persona en desarrollo pueden ir de lo que se omite a lo que se comete. El cuadro de la violencia, especialmente de aquella que se ha vuelto autónoma, es descorazonador.

Notas

1. David Levinson, *Family Violence in Cross Cultural Perspective*, (London: SAGE Publications,1989).
2. Urie Bronfenbrenner, "Toward an Experimental Ecology of Human Development", en *American Psychologist*, Julio, 1977, p. 513.
3. *Ibid.*, p. 516.
4. Jan Belsky, "Child Maltreatment - An Ecological Integration", en *American Psychologist*, Vol. 35, No. 4, p.320-335.
5. Levinson, *Op.cit.*,pp. 514-515.
6. Citado por Bronfenbrenner (1979), *Op.Cit.*, pp. 250-257. Es estudio se titula "La próxima generación: una etnografía de la educación en una comunidad urbana", (New York: Academic Press), 1979.
7. *Ibid.*, p.250.
8. Belsky, *Op.Cit.*, p.327.

9. David G. Gil, "Unraveling Child Abuse", en *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 45 (3), abril, 1975.
10. Vonnie c. McLloyd, "Socialization and Development in a Changing Economy", en *American Psychologist*, febrero, 1989, Vol 44(2), pp. 293-302.
11. Loring Jones, "Unemployment and Social Integration: A Review" en *Journal of Sociology and Social Welfare*, 1988 (diciembre), vol 15(4), pp. 161-176.
12. McLloyd, *Op.Cit.*, p.300. 13. U.S. Naidu, "Exploitation of Working Children: Situation Analysis and Approaches to Improving their Conditions" en *Battered Children and Child Abuse*, editado por Z. Bankowski y M. Carballo, (Ginebra: Organización Mundial de la Salud).
14. McLloyd, *Op.Cit.*, p.298.
15. Jones, *Op.Cit.*, p.207.
16. McLloyd, *Ibid.*, p.300.
17. El término "transición ecológica" la aplica Bronfenbrenner en el desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979, *Op.Cit.*, p.210). El mismo término es usado por la antropología cultural para designar el desarrollo de una orientación antropocéntrica hacia el ambiente físico, lo cual es característico en los grupos humanos. La transición ecológica podría ser equivalente a la evolución cultural. (John W. Bennet, *The Ecological Transition*, Pergamon Press, New York, 1976). Bronfenbrenner adopta el término de forma socio-psicológica
18. *Ibid.*, pp.209-211.
19. Los estudios mencionados anteriormente fueron realizados en la India y en Africa del Este. P.M. Shah se refiere a ellos en "Health Status of Working and Street Children and Alternative Approaches to Their Health Care", en una impresión tomada de Advances in *International Maternal and Child Health,* Vol. 7, 1987, Oxford University Press.
20. David C. Pitt, "Child Labour and Health", *en Child Labour¨A Threat to Health and Development*, 2ª edición, (Ginebra: Defense for Children International, 1985).
21. P.M. Shah, *Op.Cit.*, p. 79.
22. Judy Dunn, *The Beginnings of Social Understanding*, (Oxford: Basil Blackwell, 1988).
23. Jean Piaget, *Seis estudios de psicología*, (Buenos Aires: Editorial Paidós, 1980).
24. Erik Erikson, Infancia y sociedad, (México:Paidós, 1971).
25. María Cristina Salazar, "La explotación empieza cuando se nace-el trabajo infantil en América Latina", en *Nueva Sociedad*, No. 99, México, 1989, p. 165.
26. Bronfenbrenner, *Op.Cit.*, pp.101-102. Este experimento fue realizado por Lewin, Leppit y White de la Universidad de Iowa, 1939, 1940 y 1960, respectivamente.

27. *Ibid.* p.102.
28. *Economic and Social Progress in Latin America*, 1987 Report of Inter-American Development Band, Washington, D.C., p.121.
29. Joseph B. Aceves, *Identity, Survival & Change. Exploring Social/Cultural Anthropology.* (New Jersey: General Learning Press, 1974), PP. 155-156.
30. Robert S. Weppner (ed.), *Street Ethnography* (California: Sage Publications, 1977).
31. Harvey A. Siegal, "Gettin' it together", en Weppner, *Op.Cit.*, pp.89-91.
32. Emir Sader, "Cultura da Violência", en *Tempo e Presença*, No. 24
33. *Ibid.*, p.8.
34. Alba Zaluar, "Criminalidades e pobreza", en *Tempo y Presença*, No. 240, Año 11, (Río de Janeiro: CEDI, abril, 1989).
35. Alex Thio, *Deviant Behaviour*, New York, Harper & Row, 1983.
36. Jeffrey H. Goldstein, "Beliefs About Human Aggression" en Jo Groebel and Robert A. Hinde, *Aggression and War*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1989).
37. Los exponentes más influyentes de la base biológica de la agresividad son Konrad Lorenz y Sigmun Freud. Las investigaciones de Lorenz han dado fundamento para otras teorías sobre relaciones afectivas. Las teorías de Freud sobre los instintos de vida y de muerte (*eros* y *thanatos*) son uno de los principios fundantes para la teoría psicoanalítica.
38. Stanley Milgram, *Obedience to Authority*, (London: Tavistock, 1974). (Los experimentos se volvieron a efectuar en los 60s y nuevament en 1974, en versiones revisadas.)
39. L. Berkowitz, "Situational Influences on Aggression" en J. Groebel and R. Hinde, *Op.cit.*
40. Martín-Baró,"La violencia en Centroamérica, Una visión psico-social" en *Revista Costarricense de Psicología*, Nos.12 y 13, San José, 1988, p. 25.

Las niñas y adolescentes trabajadoras y la realidad de la violencia social y familiar

Yolanda Rosas

El tema de la violencia, sus causas y efectos, es muy amplio. Afecta a todas y todos, especialmente a las mujeres, a la niñez, a los ancianos y las ancianas y a las personas con limitaciones funcionales. Aquí queremos abordar el tema desde la perspectiva de la mujer, tomando como sujetos las niñas y adolescentes trabajadoras.

1. La violencia estructural

Vivimos en una sociedad organizada jerárquicamente. Las relaciones de poder son desiguales; unos controlan a otros y otras, a quienes consideran "inferiores" y con menos derechos. Quien vale más, manda, decide e intimida porque se apropia del poder. Quien vale menos acepta, obedece, porque no posee el poder.

Yolanda Rosas, boliviana, es graduada del programa de Licenciatura en Teología de la UBL. Actualmente es estudiante de Maestría con énfasis en Mujer, Teología y Pastoral.

En esta estructura la dinámica de poder funciona así:

Se le da poder para dominar y controlar	***Se les niega poder se les somete***	***formas de discriminación***
Ricos/as	*Pobres*	Clasismo
Blancos y blancas	*Indígenas, negros y negras*	Racismo
Hombres	*Mujeres*	Sexismo
Adultos/as	*Niños, niñas Adolescentes*	Adultismo

Tatiana Traguear, Carmen Carro, *Reflexiones teóricas para trabajar el tema de abuso sexual infantil* (San José: PROCAL, 1996), p.2.

Desde la perspectiva adultocéntrica, la niñez es colocada en una posición de subordinación y sometimiento. Ante las personas mayores se les exige mantener silencio, respeto y ser obedientes. El mundo se define desde las y los adultos. Ellos y ellas han alcanzado la madurez biológica y poseen el poder económico. La niñez es considerada indefensa, vulnerable y carente de la capacidad necesaria para tomar decisiones. Por esto las y los adultos creen tener el "derecho" de pensar y decidir por la niñez.

Otra expresión de dominación se manifiesta en la violencia sexista, entendida como "la explotación, discriminación y opresión ejercidas sobre las mujeres por pertenecer al género femenino".[1] Se traduce en relaciones desiguales entre el hombre y la mujer. El hombre tiene derecho sobre el cuerpo y la sexualidad de la mujer. La perspectiva sexista, junto con el adultismo, son los pilares fundamentales sobre los cuales se sustenta la violencia contra la niñez, y específicamente contra las niñas.

La tolerancia y justificación con que la sociedad responde ante las distintas manifestaciones de violencia contra la niñez, no es más que la manera en que concibe la propia violencia, a los niños y la masculinidad; concepciones en las que está incorporada la esencia misma del poder patriarcal y del "adultocentrismo".[2]

2. La violencia en el hogar

Dentro de este sistema discriminatorio e injusto funciona la familia bajo el modelo patriarcal. En este modelo se espera que sea el padre quien provea los recursos económicos y la madre quien se encargue de la crianza de los hijos y las hijas. La realidad en América Latina es que en muchos hogares es la mujer la que asume ambas responsabilidades. En Bolivia "el 46% de los hogares son sostenidos económicamente por mujeres".[3] Los hijos y las hijas, para aportar al sostén del hogar, salen a trabajar y abandonan la escuela o, si continúan, sufre su rendimiento escolar. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia, "en el país existen aproximadamente 569.006 niños y niñas y adolescentes trabajadores, éstos constituyen el 28,5% de la población comprendida entre 7 y 19 años".[4]

El hogar no siempre es el lugar de convivencia de los seres queridos, ya que es ahí donde se reproduce la violencia que la sociedad ejerce sobre los adultos y las adultas. Entre las causas de la violencia doméstica podemos señalar las siguientes:

1. la crisis económica que produce desempleo y subempleo: la persona trabaja mucho pero recibe poco salario lo que resulta en frustración y baja auto estima;
2. el hacinamiento en que viven las familias;
3. el machismo que se demuestra en relaciones verticales y la imposición de criterios;
4. la escasa comunicación entre los miembros de la familia;
5. la falta de capacidad para resolver las crisis.

Para especialistas médicos y científicos sociales, el seno familiar ya no responde a la imagen mítica de seguridad y tranquilidad que tradicionalmente se le atribuyó. Por el contrario, representa el sitio de mayor exposición y riesgo, especialmente para aquellos grupos vulnerables de la población: niñez, mujeres, personas discapacitadas y adolescentes.[5]

Muchas de las niñas y adolescentes que trabajan en la calle abandonaron sus hogares por el maltrato físico que recibieron de sus padres, o por sufrir constantemente la violencia física que el padre o padrastro ejerce sobre la madre. La gran mayoría han sido víctimas de abuso sexual en su propio hogar por parte de sus familiares más cercanos: el padre, padrastro, hermanos, tíos, etc. En muchos casos han sido amenazadas para mantener el silencio. Por esta razón abandonan el hogar y eligen vivir en la calle con todos los riesgos que esto implica. La madre muchas veces se siente impotente frente a la hija violentada, por temor a la agresión física y sicológica que el marido ejerce sobre ella. Así lo expresa una adolescente costarricense de 15 años: "Como a los 11 años mi papá me agarró y me violó...y siguió haciéndolo. Mi mamá sólo lo regañó y no hacía más que llorar".[6]

En nuestra cultura patriarcal los roles sexuales son impuestos a través de la socialización, comenzando en el hogar. A las niñas, desde muy pequeñas, se les encarga los trabajos domésticos. En muchos casos, son ellas las responsables del cuidado de los hermanitos y las hermanitas más pequeñas y de las demás labores de la casa mientras la madre trabaja fuera. En muchos hogares, ante la agravada situación económica, cuando los padres ya no pueden sostener la educación escolar de sus hijas e hijos, se decide que la niña debe abandonar la escuela y comenzar a trabajar. El varón tiene prioridad en cuanto a la posibilidad de continuar estudiando.

3. La violencia en la calle

Si bien la calle es el sitio donde los NATs encuentran alternativas, libertad, autonomía y sentido de pertenencia, y donde expresan su "rebeldía" ante la represión familiar e institucional de los y las adultos, también es un lugar inseguro y lleno de peligro. La calle tampoco favorece su socialización con nuevos valores y criterios sobre su identidad de género. "Por el contrario, es un espacio aún más rígido donde se reproduce una estructura de relación y trabajo en que se mezclan modelos de estereotipos sexuales, con oportunidades y riesgos diferenciados".[7]

En Bolivia, la mayoría de las niñas y adolescentes trabajadoras se ubican en el sector de servicio como empleadas domésticas, ya que por su género se les presenta muy pocas oportunidades de empleo. Una de las conclusiones a la que llega el equipo de investigación de la UNICEF sobre el trabajo de las NATs en Bolivia es la siguiente:

> *Cuando se considera la inserción ocupacional y el género del NAT, se encuentran especificidades importantes; en términos generales hay una situación de mayor marginación y segregación para las niñas y adolescentes mujeres, situación en la que influyen aspectos de orden sociocultural. La inserción masiva de mujeres menores de edad en el rubro de empleo doméstico en las ciudades, ocupación que enmarca relaciones de servidumbre y en muchos casos de semi-esclavitud, plantea situaciones que para la niña y adolescente son contrarias a un desarrollo psicosocial adecuado. Prácticamente casi en todos los casos rompen los lazos familiares en forma parcial o total. En los hechos este aspecto es obviado, no se considera su importancia en el proceso de socialización ni su repercusión en la vida afectiva emocional de las niñas o adolescentes.*[8]

Otras formas de violencia que sufren las niñas y adolescentes trabajadoras son la explotación laboral, el maltrato físico y el abuso sexual. Esto es común especialmente entre las empleadas

domésticas que viven en la casa de su patrón. Ellas están expuestas a insultos, malos tratos, golpes y agresión sexual por parte de miembros de la familia para la cual trabaja. En el caso de Bolivia, a la gran mayoría de empleadas domésticas se les llama "chola",[9] "cholita, vení, cholita hacé esto" y no por su nombre. Es una forma de recriminarle su condición étnica. Un cuarto de las niñas y mujeres empleadas en el servicio doméstico trabajan entre 10 y 12 horas, más de la mitad 13 y 16 horas diarias. La semana laboral también es larga: el 60% trabaja 6 días a la semana, y el 30% siete días.

Generalmente, la oferta de servicio doméstico excede la demanda y los salarios son correspondientemente bajos. Los salarios en efectivo a menudo son suplidos por alojamiento y comida. Usualmente esta condición está acompañada de largas horas de trabajo, en las cuales las empleadas deben mantenerse continuamente disponibles. Las niñas que trabajan "cama adentro" son las que menos posibilidades tienen de asistir a la escuela y las más proclives a estar separadas de sus familias. Finalmente, un aspecto que destaca UNICEF es el riesgo de abuso físico, que incluye el abuso sexual, de las niñas que trabajan en el servicio doméstico. [10]

A continuación presentamos el testimonio de Luzflor, una niña quechua que desde sus ocho años vende papas en el mercado, hace filas para llevar agua a su casa, para comprar pan y keroseno, limpia, prepara comida y cuida a su hermanito. A los 13 años...

...Una señora pituca se le acercó y le propuso ir a trabajar en su casa. "Te encontrarás bien hijita, no tendrás que trabajar mucho. Ven, que por lo menos no te faltará la comida, vivirás en un lugar limpio, tal vez puedas también ir a la escuela..."

¡Luzflor en una casa de pitucos! Extrañando el mercado. "Bueno, no es que puedo quejarme, pero muchas veces me gritan y la señora me hace trabajar hasta la noche, y no me pagan, y olvídate la

escuela, que justo me alcanza el tiempo sólo para darme una vueltita cada quince días para saludar a mi mamá...Y, bueno tengo comida, una cama, no es poco, pero por eso no me voy. Pero ¿por qué?, este...que cuando vine acá la señora me cortó mi trenza larga y negra. Tienes piojos y pareces una chola serrana, me dijo. Y me cortó la trenza, y me duele todavía como si me hubiera cortado un brazo...[11]

4. La violencia en las instituciones

También las llamadas instituciones de rehabilitación o reorientación de menores, a las que muchas niñas y adolescentes son entregadas por familiares o son llevadas por los "guardas de la ley y el orden público", son espacios donde se ejerce la violencia y la represión de las NATs. Allí son objetos de agresión verbal, insultos, y en muchos casos de abuso sexual. Estas instituciones no cumplen su objetivo de "protección a la infancia", "reorientación de menores" o "rehabilitación" por su estructura vertical y represiva y, al contrario, en muchos de los casos generan reacciones agresivas de las allí encerradas,

> *Toda institución cerrada y de estructura vertical, en la que haya personas encerradas contra su voluntad, engendra violencia, enajena y deforma la personalidad de quienes la integran, de quienes retiene, y de quienes son retenidos...*[12]

La anterior descripción de la violencia que cotidianamente sufren las niñas y adolescentes trabajadoras en el seno mismo de su hogar y en su espacio de trabajo, nos desafía a hacer una relectura bíblica desde las niñas y adolescentes violentadas y una nueva práctica personal eclesial y comunitaria social.

Notas

1. Lozano Itziar, Coord. *Sobre el cuerpo y nuestra identidad. Sexualidad, maternidad voluntaria y violencia*, (México:CIDAL,1992), p. 320.
2 . Tatiana Traguear, Carmen Carro, *Niñas prostituidas: caso Costa Rica* (San José: Fundación Procal, 1994), p.93.
3. Gregorio Irearte OMI, *Análisis crítico de la realidad* (Cochabamba: CAEP y CEPROMI, 6ta edición, 1996), p. 224.
4. *Ibid.*, p. 219.
5. María Isabel Solís. "Nos es tan seguro como parece. Hogar, peligroso hogar" en *La Nación* (San José: domingo 31 de marzo de 1996), p. 4A.
6. Tatiana Traguear, *Op.cit.*, p. 39.
7. *Ibid.*, p. 25.
8. Jorge Domic y Aida Rivadeneira, *El trabajo: los niños y adolescentes trabajadores en Bolivia* (La Paz: UNICEF y Edobol, 1995) p. 64.
9. Chola/o. Término despectivo: en algún momento equivalente a perro, persona de baja condición, de la raza vencida o inferior. Término utilizado para los y las indígenas.
10. MANTHOC, *Niños y adolescentes trabajadores construyendo una identidad* (Lima: MANTHOC, 1990), p. 147.
11. Ibid., p.142-143.
12. Universidad de Costa Rica, Facultad de ciencias sociales. Instituto de investigaciones sociales. *El control social en torno al menor trabajador de y en la calle*, (San José: UCT, 1991), p. 46.

Eliseo, una pedagogía de la ternura

Fernando Torres Millan

Introducción

"...entra a la casa tu y tus niños..." 2 R 4.4

"La solidaridad es la ternura de los pueblos"...consigna que nos movilizó políticamente en la década de los 80 y que nos acercó en lazos comunes de vida, de lucha y de esperanza, como un solo pueblo en crecimiento. Hoy la ternura de los pueblos se ha hecho pedagogía de protagonismo social, cultural y espiritual a partir de una diversidad de sujetos que irrumpen en el nuevo escenario político latinoamericano y caribeño. Entre ellos se encuentran los NATs -niños y niñas adolescentes trabajadores- redefiniendo los paradigmas de infancia, adultez y ancianidad y construyendo espacios y propuestas de subjetividad y de sociedad.

Este texto pretende ahondar en la pedagogía de la ternura como vigencia y urgencia desencadenante de acciones educativas solidarias y pacíficas frente al contexto violento y fracturado del país. Tenemos como primeras fuentes la experiencia de la niñez trabajadora y la fuerza simbólica-espiritual del texto bíblico. Llevadas y llevados por la niñez trabajadora, entraremos en la casa de la ternura con el asombro y la emoción de hacer un camino (des)-conocido pero deseado, (des)-cubierto pero procurado. Camino de vida, de alegría y de conversión.

Fernando Torres, colombiano, es graduado del programa de Licenciatura en Teología de la UBL. Actualmente estudia Maestría con énfasis en Pedagogía.

Desechables

Por las calles se deslizan cubriéndolas como sombras,
por los puentes, por los rincones, por los alcantarillados,
por todas las rendijas de la ciudad
como buscando tocar la vida...

Y toda ella, ¡arrojándoles!
íntegramente ella, ¡excluyéndoles!
limpiamente ella, ¡impidiéndoles!
democráticamente ella, ¡exterminándoles!

Se juntan y vienen...
se aman y vienen...
se calientan y vienen...

renaciendo una y otra vez, tercamente,
irrumpiendo una y otra vez, obstinadamente,
insistiendo una y otra vez, locamente,
como buscando tocar la vida...

En los carros esferados del reciclaje,
en la calle "liberada" del cartucho,
en la lucha "impertinente" de los comuneros,
en el "trabajo" sutil de la sobrevivencia,
en los "parches" repletos de ilusión...

Por la ciudad cubierta de luces y montañas
se tejen abrazándola como redes...
han alcanzado, por fin, ¡la vida!

1. La pregunta: por los niños y las niñas

¿Dónde están?

2.000 niñas y niños de la calle asesinados en 1985...
¿donde ocultaron sus cuerpos?
500.000 familias campesinas desplazadas por la violencia...
¿a donde han ido sus niños y sus niñas?
Familias de trabajadores, masacradas en Urabá,
de indígenas, masacradas en el Cauca,
de campesinos, masacradas en Santander y el Meta,
de recicladores, masacradas en Bogotá...
¿Cómo pudieron sus niñas y niños llorar sus muertes?

En los últimos años se ha "puesto de moda" en las principales ciudades del país (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga y Pereira), el asesinato de las niñas y los niños de la calle. Sólo en 1991, 2.800 fueron víctimas de esta "estrategia del horror". "Los niños de la calle que frecuentemente recurren a los pequeños delitos para asegurarse la subsistencia son considerados indeseables sociales. Es común que los comerciantes y empresarios locales, convencidos de que los niños ahuyentan a sus clientes, apoyen a 'escuadrones de la muerte' embarcados en operaciones de 'limpieza social'. Las pruebas indican que estos escuadrones de la muerte están compuestos por agentes de la Policía Nacional."[1] Incluso, es tan extrema esta realidad que "se ha llegado a atacar hasta a quienes intentan mejorar la calidad de vida de estos niños".[2] El informe de Amnistía Internacional de 1995 sobre Colombia reconfirma la anterior información, agrega, además, que "muchas de las víctimas habían participado en iniciativas del gobierno local para desarmar y rehabilitar a miembros de bandas callejeras juveniles o grupos de milicianos".[3]

"Limpieza social" es la práctica criminal legitimada socialmente que poco a poco se ha venido instaurando en el país, correspondiente a un imaginario ideológico excluyente. Una vez

que un sector hegemónico de la sociedad se considera a sí mismo como "gente de bien", "ciudadanos respetados", "fuerzas vivas", o "vigilantes del orden", se va identificando a otro sector como responsable de todo mal, peligro, amenaza, crimen e inseguridad. No sólo los niños y las niñas de la calle, sino todos los niños y todas las niñas pobres son criminalizados antes de que cometan algún crimen. Tal señalamiento no significa otra cosa que la condena a muerte; de ahí el apelativo de "desechables", ni siguiera personas, no-futuro. "El homicidio de personas consideradas 'socialmente indeseables' -homosexuales, prostitutas, pequeños traficantes de drogas, rateros y drogadictos, indigentes, 'niños de la calle' y enfermos mentales- constituye un hecho endémico en las principales ciudades de Colombia."[4]

Es así como podemos llegar a la conclusión "que tras la llamada limpieza social se encuentran sectores sociales que comparten sus postulados, que en consecuencia no son acciones esporádicas, y que, por el contrario, cuenta con altos niveles de organización y de capacitad operativa".[5] Son expresión de un proyecto político e ideológico de sociedad supremamente excluyente, autoritario e intolerante que cuenta con el apoyo, muchas veces ingenuo, de amplios sectores de la población y de la opinión pública.

Las violaciones a los derechos humanos de la población infantil de las calles tienen lugar en un contexto sumamente complejo de más de cuatro décadas de conflicto político y social violento entre grupos armados de oposición (guerrilla) y el Estado; de más de dos décadas de crecimiento de la mafia narcotraficante; y en todo este tiempo, de acelerada concentración de las riquezas y por ende, de crecimiento de la pobreza a grados cada vez más altos, junto con la desigual estructura económica del país. Según datos de UNICEF de 1992, 13 millones 700 mil habitantes se encuentran por debajo del nivel de pobreza sobre un total de 33 millones, de los cuales el "42.7% de la población menor de 18 años se encuentra en situación de pobreza y 23.6% en situación de miseria".[6] El impacto de la pobreza sobre la infancia es de dimensiones alarmantes, "un poco más de la tercera parte de los menores de 18 años se encuentra en estado de abandono y sufre diversos grados

de carencias y privaciones. Veinte mil niños son abandonados por sus padres cada año y 5.000 infantes entre 7 y 14 años viven en las calles".[7] En el campo de la salud, "sesenta mil niños menores de 5 años mueren anualmente por causas prevenibles. De los 700.000 niños que nacen en Colombia cada año, 34.000 no alcanzan a cumplir un año de vida. La principal causa de esta situación es el grado extremo de desnutrición en que sobreviven cientos de miles de niños en un país que presenta la cifra de 3 millones de infantes con algún grado de desnutrición".[8]

En los años 60, producto del inmenso éxodo campesino resultante de la guerra liberal-conservadora de los años 50, las calles de Bogotá se fueron llenando paulatinamente de niñas y niños, llamados entonces, "gamines". Desde ese momento han transformado la calle "en espacio familiar, trabajo y ocio. Cuidan y lavan vehículos, piden limosnas, asaltan viandantes o se prostituyen. Son niños y niñas expuestos o víctimas de todo tipo de violencia, física y simbólica, sea de los escuadrones de la muerte, o de la emergente criminalidad organizada de la policía. Esta violencia adquiere un sentido de normalidad y proximidad de la muerte",[9] ante la indiferencia, la insensibilidad y la complicidad del Estado, la sociedad y algunos sectores de la iglesia.

Desde su origen se les ha asociado a la violencia, la pobreza y el crimen. Son, a los ojos de la sociedad, subversivos y delincuentes de hecho o potenciales; muchas veces sin tener en cuenta su experiencia de abandono, rechazo, agresión, maltrato y precariedad de vida. "Como estrategia de dominación, la criminalización de las clases populares -doble criminalización- es benéfica a los grupos dominantes. Diluye su propia actuación violenta en cuanto grupo hegemónico. Preserva su capacidad de retención de los medios de dominación y arbitrariedad, torna aceptables los aparatos de control que vigilan la sociedad, minimiza la arbitrariedad policial, justifica la violencia contra los pobres, incluido los niños".[10] Con esto salvan toda responsabilidad y legitiman socialmente la política bélica desatada contra los habitantes de la calle y por consiguiente su total impunidad.

2. El texto: Por las manos de mujeres y de niñas y niños, 2 Reyes 4.1-7

No llegamos al texto bíblico con la pretensión de hallar respuestas salvadoras o iluminaciones que muestren el camino más adecuado. Nuestras preguntas, ante todo, expresan un sentimiento, surgen de la impotencia, de la indignación y de la compasión. Es una corriente sensitivo-afectiva que irrumpe y que mueve al acercamiento, al compromiso y a la solidaridad con la población infantil de las calles. Sin esta carga afectiva -inclinación del corazón- no podemos leer el texto desde la perspectiva de las víctimas con el sentido amoroso que exige la urgencia de su situación. Llegamos al relato de las niñas y los niños endeudados (2 R 4.1-7) "sintiendo con las tripas" el clamor de su madre. Es necesario entrañas de misericordia para descubrir y escuchar la voz de Dios en el grito interpelante de la familia amenazada de esclavitud.

A partir de este nivel sensorial procuraremos en el relato bíblico pistas para una pedagogía de la ternura que contribuya con la formación de un protagonismo infantil como nuevo sujeto social participante desde la auto-realización de las niñas y los niños de la calle. Consideramos fundamental este punto de partida sensorial-corporal para ahondar en una hermenéutica bíblica infantil y para desarrollar tanto la teología como la pedagogía de la ternura.

Creemos que el ciclo narrativo del movimiento profético animado por Eliseo (2 R 1-11) ofrece pautas para la construcción de esta pedagogía. En primer lugar porque las mujeres y los niños están presentes de manera significativa y protagónica en estos relatos. En una coyuntura de "guerras, hambre, deudas, enfermedades, pobreza y esclavitud, mujeres desesperadas y esperanzadas defienden cotidianamente la vida de niños amenazados y sacrificados".[11] En segundo lugar por el planteamiento de una "profecía en las relaciones cotidianas de la vida y la lucha de los pobres, en particular, las mujeres y los niños".[12] Tales sujetos

-mujeres y niñas y niños- y tales mediaciones -cotidianidad y lucha- nos ayudarán a estructurar una pedagogía de la ternura en nuestro contexto de gritos y clamores de las niñas y los niños de la calles masacrados.

2.1 Tradición popular del relato

La forma y el estilo del ciclo narrativo de Eliseo es afín a las sagas y leyendas populares que celebran, cantan y transmiten los hechos y poderes maravillosos de un movimiento profético y la esperanza suscitada en el pueblo. Son originados, plasmados y transmitidos en círculos, escuelas o hermandades de profetas y sus discípulos, a fin de conservar la memoria, animar la fe comunitaria, afirmar la identidad cultural y comunicar la experiencia espiritual y el proyecto de vida deseado. Su diversidad de temas, de énfasis, de estilos y de lenguajes expresa la pluralidad de sujetos sociales que constituyeron y participaron en la comunidad profética articulada alrededor de Eliseo.

De todo el ciclo, los relatos del arrebatamiento de Elías y la sucesión de su discípulo (2R 2), la resurrección del niño de la sunamita (2R 4.8-37) y la curación del leproso Naamán (2R 5) son los más conocidos, estudiados y comentados por la investigación y la pastoral bíblica. Por cierto, Jesús retomará el relato de Naamán en un contexto de conflicto y persecución (Lc 4.27). El relato de “los niños endeudados” ha pasado desapercibido en las ciencias bíblicas. Si lo consideran será, como ha sido el estudio clásico sobre este ciclo, para relatar el milagro de Eliseo. Nuestra perspectiva enfatizará el mismo milagro, pero construido comunitariamente a partir del trabajo de los niños junto a su madre viuda y mediado por una pedagogía específica: la de la ternura.

2.2 Estructura literaria

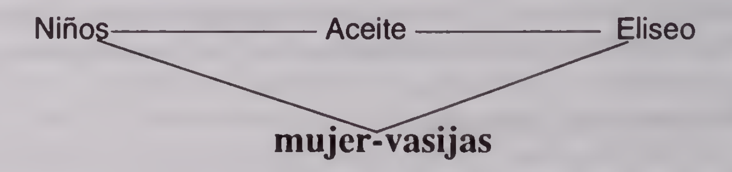
Es interesante notar que el texto está ubicado, en su redacción final, entre el relato de la guerra de los reyes de Israel, Judá y Edom, contra el rey de Moab (2R 3) y el relato de la resurrección

del niño de la sunamita (2R 4.8-37). El texto anterior termina con el sacrificio del hijo/niño del rey de Moab sobre el muro de la ciudad (3.27) y el posterior comienza con el drama de una mujer sin hijos. Tenemos entonces tres textos literarios concatenados "solidariamente" alrededor del tema de los niños (sacrificados, esclavizados y ausentados).

Notamos la siguiente estructura quiasmática en nuestro relato:

4.1 Deuda de la viuda y peligro de esclavitud de los 2 niños
    4.2 Sólo una vasija de aceite en casa
        4.3 Vasijas vacías en el vecindario
            4.4 LA MUJER Y LOS NIÑOS LLENAN LAS VASIJAS DE ACEITE
        4.5 Todas las vasijas llenas de aceite
    4.6 No hay más vasijas, sólo las necesarias llenas
4.7 Venta del aceite y liberación de la deuda

En el centro se encuentran los y las sujetos protagónicos de la acción profética: mujeres y niños, junto con el objeto procurado, el aceite. Los extremos contrastan la situación inicial, ligada a la muerte, la deuda y la esclavitud; y la final, ligada a la vida y a la liberación. La palabras más repetidas son mujer/*ekka*/sierva (siete veces) y vasija/*orza* (también siete veces). Le siguen niños/hijos/ellos (5 veces), aceite (3 veces) y Eliseo/hombre de Dios (3 veces); lo que nos hace pensar en una "constelación literaria" articulada alrededor del eje de sentido **mujer-vasijas**, teniendo sus "polos de referencia" en los **niños**, el **aceite** y **Eliseo**. Veámoslo gráficamente:



Mujer-vasijas como centro "agitador" y "provocador" de todo el movimiento narrativo en el que intervienen niños-aceite-eliseo como

su “red natural” de apoyo. Es interesante resaltar la dinámica del tema vasijas que articulado con mujer produce el siguiente “juego” de continuidad:

Una vasija de aceite
Vasijas vacías
Vasijas llenas
Ausencia de vasijas

La viuda, los niños y Eliseo, como protagonistas principales del relato, se hayan relacionados/aliados e implicados en la misma acción liberadora: la producción colectiva del aceite como acción organizada frente a una amenaza externa: el acreedor, la deuda, y la inminente esclavitud de los niños. Así graficamos los campos literarios antagónicos:



El campo amenazado cuenta con un aliado divino estratégico: Yahvé. El campo amenazado no explicita una alianza similar, aunque por el contexto del ciclo narrativo profético, podemos sospechar que Baal cumple esta función.

2.3 Análisis social

La centralidad de la estructura literaria mujeres-vasijas (niños, aceite, Eliseo) junto con el núcleo del quiasmo, la mujer y los niños llenan las vasijas, nos hace plantear en primer lugar el asunto del grupo o movimiento social que está detrás del relato, como sujetos productores, generadores y transmisores de esta tradición y en segundo lugar el asunto crucial del control del aceite.

Veamos en primer lugar el grupo social que seguramente originó, transmitió y conservó el relato. La viuda y sus hijos e hijas hacen parte de la comunidad de los “hijos de los profetas” (*bene-nebiim*). ¿Que es esta comunidad? ¿Cuál es su origen? ¿Qué propuesta hacen?

Hay quienes piensan que estas comunidades ya existían en el campesinado cananeo y que tienen sus últimas expresiones en la época de la muerte de Eliseo (790). Los hermanos y las hermanas profetas se encuentran por todos los rincones de Palestina: en Guibea (1S 10.10) en Ramá (1S 19.20), en Betel (2R 2.3), en Jericó (2R 2.5), en Guilgal (2R 4.38) en Samaria (1R 22.10). Viven en grupos de 50 (comunidad de espíritu), tienen comida en común pobremente preparada (2R 4.38-44) y son dirigidos por un "padre" (2R 2.12; 6.21; 13.14). La importancia del santuario de Betel permite suponer que allí había una comunidad de profetas relativamente numerosa. Vivían bajo tiendas, lo mismo que habían hecho los antepasados pastores nómadas, con vestidos de piel de animales. Los hermanos y las hermanas profetas se sitúan en el grupo de todos aquellos y aquellas contestatarios y contestatarias empeñadas en criticar los vicios de la sociedad israelita que se fueron dando progresivamente a partir del tributarismo monárquico.[13]

La crisis política y social del siglo VIII, las continuas guerras y el pago de los tributos a reyes y ejércitos, endeudaron, empobrecieron y esclavizaron a la población campesina. Son las viudas y los niños y las niñas quienes más sufren las consecuencias de esta situación. Las familias de la comunidad profética no escapan a la temida calamidad. Hasta el aceite, lo más abundante, imprescindible y necesario en toda casa campesina, se ha agotado. Sólo quedan vasijas vacías por todo lado. El Estado está exigiendo cada vez más tributos, pues las guerras y el ejército se lo imponen. Endeudarse para pagar es "común" en el campesinado. Las familias más pobres "se venderán hasta por un par de sandalias". Son los *´ebyonim* (pobres) de los que habla el profeta Amós un poco más tarde, "oprimidos por los grandes señores, traicionados en los tribunales, pisoteados y comprados por un par de sandalias. El *´ebyon* carece de propiedades. En el código de la Alianza aparece contrapuesto a los propietarios de tierras y cosechas (Ex 23.11). Esta persona no puede contraer grandes deudas, basta una cantidad ridícula para que lo vendan como esclavo".[14]

Nos ubicamos en la historia de Israel en un momento que corresponde a la dinastía de Omri (884-841), tiempo "cuando los mismos reyes quisieron por razones de estado apartar al pueblo de la exclusividad de su lealtad para con Yavé su Dios. En este período surgieron los grandes profetas Elías y Eliseo para hacerle frente a la crisis".[15] La comunidad profética y sus "padres" participarán en la organización de la resistencia y la oposición. Serán quienes preparen la caída de los Omridas en el año 841 a.C. con la revolución de Jehú.

Los "milagros de Eliseo" nos pueden dar una idea del proyecto alternativo desplegado por esta comunidad de familias proféticas:

-el paso del Jordán (2R 2.14),
-el saneamiento del manantial (2R 2.19-22),
-el castigo de los burlones (2.23-24),
-la multiplicación del aceite en la casa de la viuda (4.1-7),
-la purificación de la comida comunitaria (4.38-41),
-la multiplicación del pan (4.42-44),
-la recuperación del hacha (6,1-7),
-la resurrección del muerto en la tumba del profeta (13,20-21).

Pero serán dos los relatos más detalladamente recogidos: el nacimiento y la curación del hijo de la sunamita (4.8-37) y la curación del sirio Naamán (5.1-27). ¿Qué significa toda esta actividad? ¿Qué movimiento es este? ¿Cuál es su propuesta?

El clamor de la viuda y de los niños es escuchado en la comunidad y ésta los incorpora en su proyecto de "apropiación, multiplicación y socialización de aceite". La diligencia y el entusiasmo del trabajo colectivo/familiar produce abundancia. Los cuerpos de los niños y las niñas son recuperados de la garra de los acreedores. La comunidad profética de Eliseo, las mujeres y las niñas y los niños, es portadora de la vida, continuadora del "espíritu de Elías", constructora y defensora del tribalismo yahvista. El nuevo proyecto político -la revolución de Jehú- se organiza y se levanta desde la economía doméstica, "a puerta cerrada", en la clandestinidad, mediante una "red solidaria de vasijas" y el trabajo

diligente de los niños. La utopía está ligada a la "última vasija de aceite" así como también lo estuvo "al último puñado de harina" en la tinaja de la viuda de Sarepta (1R 17.14). En este proyecto es importante resaltar cómo "el texto especifica las reivindicaciones organizadas de mujeres empobrecidas como mediación de los muchos conflictos económicos que el texto trabaja. También los niños con sus cuerpos intercambiados, esclavizados y comidos, desempeñan un papel económico importante en los conflictos...".[16]

En este primer punto resaltamos un estilo y talante de profecía que afronta la crisis social, religiosa y política a partir del protagonismo de mujeres y niños y niñas dentro de un proyecto comunitario mayor. Este es el movimiento y el proyecto que está en la raíz del relato.

Ahora podemos entrar a plantear el segundo asunto que tiene que ver con el aceite (semen, *yishar*). El texto nos evidencia el conflicto por el control de la producción, distribución y consumo del aceite en tiempo de guerra e inestabilidad política. Tal conflictividad central se expresa a través del mismo dinamismo literario: vasijas vacías, vasijas llenas, vasijas necesarias y su ineludible relación con la red social/afectiva mujeres-niños-Eliseo. Surgen entonces nuestras sospechas. ¿Por qué este interés por el aceite? ¿Cuál es la relación deuda, aceite, esclavitud? ¿Cuál es la intencionalidad religiosa y política que hay detrás de este conflicto? ¿Qué "racionalidad" económica es denunciada? ¿Cuál es el proyecto económico emergente?

En Israel el aceite era un elemento sumamente apreciado, necesitado, producido, solicitado y comercializado por sus múltiples usos, por su valor económico y por sus significados religiosos y culturales. Ya en los remotos tiempos de los campesinos cananeos el olivo era tenido como árbol sagrado. No podía faltar en ninguna casa, pues con aceite se prepara los alimentos, se alumbra en la oscuridad, se atenúa el cansancio y el dolor, se cura enfermedades, se protege la higiene del cuerpo, se unge la cabeza en las festividades, se paga el tributo al rey y el diezmo al templo.

Además de este uso en la vida cotidiana, el aceite poseía un fuerte simbolismo relacionado con el poder religioso y político. Profetas (1R 19.16-17), sacerdotes (Ex 29.7) y reyes (1S 19.1; 1R 1.39) eran ungidos (*mashiah*) como legitimación espiritual del poder. "La unción con aceite significa bendición, consagración, reconocimiento por parte de Dios y distinción entre los hombres".[17] También es signo de generosidad, prosperidad, alimento espiritual, fidelidad, justicia y bendición de Dios (Dt 7.13; 33.24; Job 29.6; 1S 45.6-7). Expresa, junto con la harina, la utopía y el sueño de la justicia, la abundancia y la alegría del pueblo empobrecido (1R 17.14; Is 61.3).

Tal valor e importancia del aceite lo convertía en una sustancia sumamente apetecida y fuerte en el mercado internacional. En tiempos de guerra, sequía, precariedad y hambruna como en el ciclo de Eliseo, su valor estratégico era aún mayor. Podemos imaginar a los recaudadores de tributos del rey acosando, presionando y reprimiendo tras el apreciado aceite del campesinado. El empobrecimiento y endeudamiento de la viuda y sus hijos es consecuencia de tales prácticas expoliadoras propias del tributarismo idolátrico y sacrificial.

El grito de la mujer en medio de la comunidad profética, "¡Ha venido el acreedor para tomarse dos hijos míos por siervos!" (4.1), "traduce toda la desesperación y revuelta en el nivel de la casa, ya que no tiene cómo proteger por sí misma el cuerpo de los niños".[18] El tejido familiar y comunitario (*mishpajah*) es tan débil y precario que no alcanza a ejercer el rescate *(goelazgo)* correspondiente. Quizá no hay nadie a quien acudir (familiar cercano) con posibilidades reales de protección. "En esa situación de hambre y penuria, la casa se encuentra sin salida, teniendo que moverse entre las alternativas: ¿entregar al niño?, ¿comer al niño?, ¿esconder al niño?".[19]

Por la iniciativa y el clamor desafiante de la mujer, la comunidad de "los hijos de los profetas" se encarga solidariamente (entrañablemente) de esta realidad: "¿Qué puedo hacer por ti?" (4.2). Es la pregunta que abre un nuevo camino de resistencia,

organización y lucha. Es el camino de "la última gota de aceite" que aún queda en la casa y de las "vasijas vacías de las vecinas", con lo que se re-construye la economía solidaria del tribalismo. Por el trabajo, el empeño y la movilización de redes organizadas de mujeres y niños, el aceite vuelve a estar bajo el control de la casa.

Simbólicamente el relato es supremamente subversivo. Guarda, transmite y celebra la memoria de un movimiento profético popular que articula estructuras económicas anti-sacrificiales alternativas ("caseras") con un proyecto político revolucionario (revolución de Jehú) y con una reforma religiosa importante "desde la experiencia y la lucha de las mujeres en su relación próxima y solidaria con los niños".[20]

3. Pedagogía: ternura para vivir

Este no es un programa educativo para niñas y niños de la calle. Sólo procuramos resaltar algunos elementos descubiertos en el relato de Eliseo (2R 4.1-7) para implementar pedagogías de la ternura que contribuyan al fortalecimiento del protagonismo infantil emergente en sus propios espacios, lógicas y organizaciones, y que contrarresten la creciente dinámica de violencia de la que son víctimas. (¡Esta es una opción pedagógica!)

Antes de avanzar en la reflexión conviene preguntarnos: ¿por qué una pedagogía de la ternura?, ¿qué tiene que ver la ternura con la comunidad y el proyecto de Eliseo?, ¿qué es lo pedagógico en la experiencia bíblica y en la revelación de Dios?, ¿cómo articular el aporte bíblico con los enormes y traumáticos desafíos que nos plantea la infancia de la calle? (¡Preguntar, también es una opción pedagógica!)

3.1 Tejido afectivo/amoroso/comunitario

La "banda", la "pandilla", el "parche", los "ñeros", la "gallada", entre muchas otras, son palabras relacionadas con la experiencia

de sobrevivencia, afecto, solidaridad, resistencia y corporeidad colectiva de niñas y niños que luchan, aman y sueñan desde el mundo de la calle.

Así como las comunidades de “los hijos de los profetas” que acogen, refugian, cuidan, alivian, congregan a “miembros débiles y expuestos a los peligros” de la población rural en general,[21] estas micro-estructuras de mutua protección infanto-juvenil reconstruyen e innovan lazos afectivos y culturales que permiten generar dinamismos comunitarios -tejidos- de autogestión, subsistencia, permanencia, reproducción y organización en las calles de la ciudad. Fungen como “corazas de autodefensa” frente a la discriminación, la agresión, el maltrato, la tortura y el asesinato. Tales prácticas gregarias/sociales de niñas y niños son verdaderas “escuelas” productoras y socializadoras de conocimientos, lenguajes, sentimientos y saberes que las fortalecen y las potencializan mediante enseñanzas y aprendizajes colectivos imprescindibles para poder vivir en contextos adversos.

La pedagogía de la ternura desarrollada desde adentro del entramado comunitario articula el instinto pasional/pulsional de la vida -*eros*- de cada niño y niña con la relacionalidad amorosa inter-subjetiva -*agape*- sustentadora del colectivo. Así, “la vida llega a sus posibilidades más amplias frente a la muerte”.[22] El camino hacia el protagonismo infantil a partir de NATs-NACs tendrá que asumir esta realidad de la naturaleza colectiva “de su yo” si pretende formar sujetos sociales, económicos, culturales y teológicos.

3.2 Saber gritar

“Si no gritas estás jodida”. Esta parece ser la consigna de seguridad y sobrevivencia en la ciudad, más aún tratándose de mujeres y niñas. También la mujer del relato bíblico, rompiendo el silencio, gritó a Eliseo exponiéndole su desesperación. Es un clamor que pasa por la memoria convocante, “Tu siervo mi marido ha muerto; y tu sabes que tu siervo era temeroso de Yahvé” (4.1). Es un recuerdo afectivo (*re-cordis* = pasar por el corazón) que provoca

e incita a la acción. La memoria alienta el grito y lo articula al proyecto comunitario. No es un grito aislado e individual. Es el grito de millones de niñas y niños que sucumben diariamente bajo el terror.

Aprender a gritar es una mediación pedagógica para propiciar la convivencia callejera. La relacionalidad afectiva de los NATs se encargará de dinamizar este aprendizaje vital. La memoria de tantos amigos y tantas amigas asesinadas está amarrada a cada garganta que grita. A través de ella se difunde la memoria martirial que continuamente está clamando la justicia debida.

3.2 Sentir con las entrañas

El movimiento profético es "especialista" en el "sentir/conocer con las entrañas" el dolor y el sufrimiento del pueblo empobrecido y amenazado de esclavitud. Está capacitado "para acercarse a los enfermos y desgraciados, sintiéndolos con sus vísceras".[23] El grito y la memoria de la viuda es escuchado y sentido por el "oído del corazón".

El saber afectivo con-mueve y emociona. "¿Qué puedo hacer por ti?" (4.2), es la pregunta pedagógica que apunta al horizonte ético-político a partir de la corporeidad viva. Nuevamente irrumpe la ternura articulando *eros/agape*. Es el inicio de un camino asombroso hacia la formación del protagonismo femenino e infantil. Se ha producido un encuentro de seres fragmentados, dependientes, necesitados y deseados cuyos cuerpos se hacen disponibles y cogestionarios para las dinámicas sociales, económicas y políticas que desata la ternura.

La convivencia infantil en la calle genera una serie de "consentires entrañables" que ahondan la amistad, afirman la solidaridad, templan el carácter y fortalecen la identidad con dignidad. El consentir acariciante es imprescindible para adentrarse "en un mundo inter-humano sin afán de conquista",[24] y para contrastar/confrontar las prácticas "agarradoras" generadas por las estructuras de

violencia, de las que frecuentemente los NATs son víctimas. La pedagogía de la ternura propicia movimientos, esfuerzos y espacios de aproximación a partir de los "consentires entrañables" que animan y convergen en el proyecto común de lucha y sobrevivencia.

3.4 Desde abajo, desde adentro

La acción educativa de búsqueda e indagación parte de la cotidianidad fundamental "¿qué tienes para ti en la casa?" (4.2), lo que vale decir ¿qué te sostiene?, ¿qué te mueve?, ¿qué alienta tu lucha y tu esperanza? La pedagogía de la ternura va a la raíz existencial/cultural del pueblo para reconstruir y resignificar proyectos de vida. Es un volver a "la casa" como útero cultural y espiritual envolvente que alimenta y protege las utopías.

"Una orza de aceite" para comenzar de nuevo la vida, define la orientación de la práctica emergente. La indagación, la emoción, el hallazgo desde abajo (casa) y desde adentro (cocina-aceite-vasija) en la dinámica de la pedagogía de la ternura lleva al auto-descubrimiento, lo que se posee como propio, lo "aún no" arrebatado ni re-direccionado. ¿No será el protagonismo de los NATs/NACs nuestra minúscula "orza de aceite"?

3.5 Salir...juntar...

Pedagógicamente, ¿qué puede significar el salir permanentemente en búsqueda de "vasijas vacías" (4.3)? Esta pregunta nos lleva a los éxodos y exilios provocados, inducidos, incentivados y forzados. ¿Acaso esta no es la experiencia cotidiana de las niñas y los niños de la calle? Están siempre saliendo, buscando, caminando, corriendo, huyendo...lugares sin nombre y personas sin rostro, en correría permanente. Las salidas y los encuentros se tejen en redes solidarias. Quien quede por fuera corre el riesgo de morir. Juntarse es imperativo de vida o muerte. Juntarse...¡así sea con el perro!

Aprender a tejer red es el trabajo educativo primordial que sostiene y protege las condiciones materiales de la corporeidad

viva. Aquí radica la posibilidad de hacerse sujeto social solidario. La pedagogía de la ternura participa en la formación de tales sujetos en la medida que se hace ella misma social en la inter-subjetividad "vecinal".

3.6 Laborar y co-laborar

El MANTHOC (organización de niñas y niños trabajadores del Perú) recoge en su patrimonio pedagógico-cultural un abordaje valorizante y crítico del trabajo infantil. "Los jóvenes que en 1976 decidieron impulsar la organización de NATs, no idealizaban ni mitificaban el trabajo infantil porque ellos mismos, desde niños, habían salido a trabajar en condiciones laborales de deterioro creciente, y no, por ello, dejaban de tener una visión y un abordaje de la experiencia de ser trabajador que levantaba la dignidad, la autoestima y el derecho a trabajar".[25]

La pedagogía de la ternura articula la identidad, conciencia y cuerpo de ser trabajador y trabajadora con el proceso de formación del protagonismo infantil como sujeto social a partir de: a) el reconocimiento valorizante del trabajo infantil como potenciador de identidad, dignidad y autoestima, b) la apreciación de la experiencia de sobrevivencia por el trabajo propio en la calle, y c) las acciones de autogestación de su propia organización.

Cuando en 1992 fue masacrado un grupo de recicladores en la ciudad de Barranquilla, el movimiento de indagación y protesta de las organizaciones populares solidarias levantó la consigna "reciclar es un trabajo digno". El protagonismo infantil desde los NATs tiene su fuerza precisamente en el reconocimiento, la valoración y la dignificación de su identidad trabajadora. Su acción laboral es también acción educativa y acción cultural que produce palabra y corporeidad viva y solidaria.

Mujer y niños "llenan las vasijas" de su nuevo protagonismo económico y político con la ternura como fuerza ética y social. Co-laborar emerge como proyecto de humanidad centrado en agape que es eros, "el amor que se brinda en esas síntesis, es eros, cuando éste se pone al servicio de la vida y de la plenitud".[26]

3.7 Saber vivir

"Vivir con lo que queda" (v.7)...consumir colectivamente sin acumular. En la calle es imposible acumular. Se vive "al día", trabajando, robando, pidiendo, compartiendo, rebuscando. Es una dependencia y autonomía económica que libera y que construye sujetos en una desafiante relacionalidad de "ecoternura": disfrute y goce de lo provisorio, lo que es vital y comunitario. Lo in-humano y dramático de las condiciones de explotación del trabajo infantil es a la vez experiencia (anuncio) que cuestiona y denuncia las estructuras económicas irracionales que des-humanizan toda la sociedad. La racionalidad económica del mercado capitalista es irracionalizada desde la "irracionalidad" de una economía provisoria y ecológica de NATs y NACs. ¿No estarán profetizando al mundo que es posible vivir con lo poco/mucho de la proximidad corporal que llena el estómago - "vivid con lo que quede"- y calienta el corazón - "tu y tus hijos" -? ¿vivir "con lo que queda", no será un grito profético de una economía "pequeña y descalza" que exige la re-distribución de "lo demás"?

Quizás ahí donde se "detuvo el aceite" (4.6) comenzó la utopía económica del sólo "Dios es salvación" (el significado de la palabra Eliseo en hebreo).

Conclusiones

1. Proponemos una pedagogía de la ternura desde las experiencias organizativas de niñas y niños trabajadores de la calle porque creemos en un Dios ternura que se revela ahí donde ellas y ellos crecen, resisten, luchan, aman y esperan. Tal manifestación teologal es motivo de escándalo, cuestionamiento y conversión para las iglesias y los movimientos cristianos que intentan ser fieles al evangelio del amor.

2. Plantear una pedagogía de la ternura significa ponernos en la perspectiva de los horizontes de utopías y esperanzas que tensiona, moviliza y reconstruye nuestras prácticas y nuestras interpretaciones de la realidad.

3. Pareciera que los crudos datos de la realidad de violencia que se cierne sobre los niños y las niñas trabajadoras negara toda posibilidad de dignificación y de restauración de su vida y de sus esperanzas. Precisamente por estar los horizontes tan cerrados en el plano de la realidad, se hace más urgente la ternura como paradigma de toda pedagogía que intenta fortalecer y potenciar las iniciativas solidarias de tolerancia, valoración y convivencia social.

4. La pedagogía de la ternura exige replanteamientos de fondo en la hermenéutica bíblica, teológica y educativa que le permita abrirse a la sensibilidad de lo afectivo, lo corporal, lo próximo. Aún no están claros los caminos hacia la apropiación del campo subjetivo tanto en las prácticas pastorales como en las ciencias sociales.

5. Teniendo como telón de fondo el horizonte utópico y los datos de la realidad, la pedagogía de la ternura articula algunos elementos que le son constitutivos y que tienen en la referencia bíblica una fuente de contrastación y de desarrollo.

Notas

1. Amnistía Internacional, “Niños bajo el terror. Menores sometidos a todo tipo de abusos”, *Revista Amnistía International* 5 (1995), p.5.
2 . *Ibid.*
3. Amnistía Internacional, *Informe 1995* (Madrid:EDAI, 1995), p. 107.
4. Amnistía Internacional, *Violencia política en Colombia. Mito o realidad* (Madrid:Amnistía Internacional, 1994), p. 19.
5. Carlos Rojas, “Limpiando la sociedad”, *Utopías No. 6* (1993), p.36.
6. Defensa del niño internacional, seccional Colombia, “Colombia: Nueve millones de niños y niñas en pobreza y miseria”, *Utopías No.25* (1995), p.22.

7. *Ibid.*, p.23
8. *Ibid.*, p.24
9. Miriam Rodrigues Breitman, "La construcción social de la infancia delincuente", *Nueva Sociedad No. 129* (1994), p.153.
10. *Ibid.*, p.156.
11. Nancy Cardoso Pereira C., "La profecía y lo cotidiano - La mujer y el niño en el ciclo del profeta Eliseo", *RIBLA No.14* (1993), p.7.
12 .*Ibid.*
13. Luis Monloubou, *Los profetas del Antiguo Testamento* (Navarra:Verbo Divino, 1991), p.13.
14. José L. Sicre, *"Con los pobres de la tierra". La justicia social en los profetas de Israel* (Madrid: Cristiandad, 1984),p.106.
15. Jorge Pixley, *Historia sagrada historia popular. Historia de Israel desde los pobres* (1220 a.C. a 135d.C) (San José:DEI,1991), p.41.
16. Nancy Cardoso Pereira, *Op.cit.*, p.13.
17. Manfred Lurker. *Diccionario de imágenes y símbolos de la Biblia.* (Córdoba, El Almendro, 1994), p.10.
18. Nancy Cordoso Pereira, *Op.cit.*, p.8.
19. *Ibid.*, p.18.
20. *Ibid.*, p.20.
21. Norman K. Gottwald, *La Biblia hebrea, Una introducción socio-literaria.* (Barranquilla, Seminario Teológico Presbiteriano, 1992), p.280.
22. Juan Luis Segundo, *¿Qué mundo? ¿Qué hombre? ¿Qué Dios?* (Santander, Sal Terrae, 1993), p.197.
23. Luis Castro Restrepo, *El derecho a la ternura* (Bogotá:Arango Editores, 1994), p.47.
24. *Ibid.*, p.87.
25. MANTHOC, "Pensamiento y patrimonio pedagógico-cultural del MANTHOC", Documento interno, p.8.
26. Juan Luis Segundo, *Op.cit.*, p.197.

La parábola de los tres árboles

Relectura teológica a partir de Ap. 21.1-7 y 22.1-5.

Aleyda Gómez Estrada

Sucedió un día en América Latina. Todos los pueblos negros, indígenas y mestizos de diferentes religiones fueron invitados por niñas y niños a una concentración. Dijeron las niñas: "es necesario decidir qué tipo de árboles queremos sembrar en nuestro continente. Los árboles que tenemos no nos gustan, tienen muchas espinas que nos hieren cuando jugamos en ellos". Los niños agregaron: "además, estos árboles ya no tienen fruto, sus hojas no dan sombra y no sirven para hacer nuestras comitivas".

"Queremos", dijeron tanto las niñas como los niños, "que ustedes los adultos nos ayuden a buscar semillas de nuevos árboles."

Hubo gran alboroto en la patria grande aquel día, puesto que no lograban escoger las semillas que dieran árboles adecuados a los deseos de las niñas y los niños. Trajeron semillas del árbol del Edén, pero las niñas no las aceptaron; buscaron semillas del árbol del patio de Nabucodonosor y los niños las rechazaron. Después de discutir durante varias horas dijeron todos y todas, "¡sembremos árboles de vida!" Y se decidieron a sembrar y sembrar por todo el continente. Todos los árboles crecieron y dieron nuevas semillas que se esparcieron por todo el mundo y se llenó de tierra nueva bajo un cielo totalmente nuevo.

Aleyda Gómez, colombiana, es graduada del programa de Licenciatura en Teología de la UBL.

Estos árboles representan tres proyectos de humanidad que aparecen en la historia de los pueblos. Es preciso discernir estos proyectos para reflexionar sobre la posibilidad de un mundo en el que la niñez pueda vivir con dignidad.

1. En el jardín del Edén

Podemos comer del fruto de los árboles del jardín. Más del fruto del árbol que está en medio del jardín, ha dicho Dios: no comáis de él, ni lo toquéis so pena de muerte... (Gn 3.2).[1]

Después que Dios plantara un jardín en Edén, "hizo brotar del suelo toda clase de árboles hermosos de ver y buenos de comer; además el árbol de la vida en mitad del jardín y árbol de conocer el bien y el mal" (Gn 3.9).

Según lo anterior, el árbol de la vida y el árbol del conocimiento son dos árboles distintos. Pero en perspectiva simbólica pueden verse como uno, puesto que no hay vida sin conocimiento, ni conocimiento sin vida".[2] Si elegimos la perspectiva simbólica aceptamos que estamos ante un árbol que sugiere un primer proyecto: el proyecto de la humanidad que, en su intento por conocerse, se descubre desintegrada.

No nos interesa aquí buscar las causas de esta desintegración antropológica, menos aún conocer el momento. El cuando y el cómo son simples digresiones de la comprensión de un hecho ontológico: desde el primer instante de toma de conciencia de ser, que es a la vez el primero de sabernos y sentirnos humanos, estamos ante la vida (Dios) y ante la muerte (no Dios). Nos descubrimos entonces en el jardín y fuera de él al mismo tiempo.

El mito adámico presenta una escena bajo el árbol. Árbol que se ve, pero que no se puede disfrutar. Si nos limitamos a verlo, únicamente, no produce efectos. Pero si se disfruta de él, ya no se le puede ver, pues hay que salir del jardín. La sutileza de la narración plantea infinidad de cuestiones. Nos interesa fijarnos en una: la situación vivida antes de comer del árbol del Edén no representa

un estado de perfección original que el hombre y la mujer dañan por un acto irresponsable, sino más bien la condición de posibilidad de la gracia y el pecado. La gracia nos es dada por Dios y el pecado es el no Dios que aún somos.

Algunos autores, entre ellos Maurice de Cocagnac, se quedan con la interpretación extra-bíblica de un árbol simbólico de la inmortalidad. Según los antiguos este árbol destilaba ambrosía o licor que servía de antídoto contra la muerte. Esta leyenda, aplicada en un contexto creyente, mantiene el mismo sentido y define el árbol como fuente de inmortalidad.

La función del árbol del conocimiento del bien y el mal es muy distinta. "El par de conceptos bien y mal no se emplean ni muchísimo menos de modo exclusivo en sentido moral, ni siquiera es este su sentido preponderante. Conocer lo bueno y lo malo significa conocer todo".[3] Desear conocer todo, sentir un vacío por no tener la experiencia de todo, no es otra cosa que estar amenazados por la inclinación a la autosuficiencia que rompe con la dependencia a Dios fuente de libertad.

Cuando la primera pareja comió del fruto del árbol, es decir, realizó el ejercicio de su libertad, en ese momento se descubrieron desnudos (Gn 3.7) y desprotegidos o vulnerables (He 4.13). La relación humana está siempre expuesta al egoísmo; sin embargo Dios "no impone que vivan desnudos el uno ante el otro, sino que él mismo vela su desnudez".[4]

Yahvé Dios hizo para el hombre y su mujer túnicas de piel y los vistió (Gn 3.21).

En el mismo momento en que tanto el hombre como la mujer experimentaron su fragilidad, en ese mismo momento Dios llena su vacío. No obstante, deben salir del paraíso y asumir la responsabilidad que acompaña la toma de conciencia de sí mismos y del otro u la otra con quien comparte su humanidad. La primera pareja sale del paraíso, se aleja del árbol que les había hecho despertar ante sí mismos y a Dios, y ya no pueden regresar.

Habiendo expulsado al hombre, puso delante del jardín de Edén querubines, y la llama de espada vibrante, para guardar el camino del árbol de la vida (Gn 3.24).

Este primer árbol encarna un proyecto de una humanidad que aún no está preparada para un diálogo con Dios, razón para tener que huir y esconderse, y para salir del jardín a construir una historia en la cual descubrir el verdadero conocimiento que trae libertad.

2. Cubiertos por la sombra

"Un árbol había en el centro de la tierra, de altura muy grande. El árbol creció, se hizo corpulento, su altura llegaba hasta el cielo, su expansión hasta los confines de la tierra. Era hermoso su ramaje, abundante su fruto; había en él comida para todos, a su sombra se cobijaban las bestias del campo, en sus ramas anidaban los pájaros del cielo, y toda carne se alimentaba de él. (...) En esto un Vigilante, un santo, bajaba del cielo, con recia voz gritaba así"Abatid el árbol. Cortad sus ramas, arrancad sus hojas, tirad sus frutos; váyanse las bestias de debajo de él, y los pájaros de sus ramas. Pero dejad en tierra tocón y raíces con ataduras de hierro y bronce, entre la hierba del campo. Sea bañada del rocío del cielo y comparta con las bestias la hierba de la tierra" (Dn 4.7-9, 10b-13).

El sueño de Daniel liga dos momentos literarios: la imagen del árbol cósmico y la imagen de la fiera. El árbol se convierte en fiera.

> *El árbol cósmico y central, fuente de vida y morada de todos los vivientes, árbol benéfico y protector, tal es su destino. Pero lo ha olvidado, no ha socorrido a los pobres (v.23-24) y hacerlo debe ser la condición para seguir viviendo. El suceso parece que se inspira en la crónica y la leyenda del último rey babilonio, Nabónido. Según la crónica, este rey pasó diez años fuera de Babilonia sometiendo tribus y regiones de Arabia. En la leyenda (un fragmento encontrado entre los escritos de Qumrán), Nabónido pasó siete años en Tema de Arabia, enfermo a causa de sus pecados. En nuestro texto no es Nabónido, sino Nabucodonosor.*[5]

Para Israel, la expresión de mayor sufrimiento está relacionada con Nabucodonosor. "Mató, incendió a Jerusalén, arrasó sus muros, ejecutó los dirigentes, deportó un gran número de la población a Babilonia. Con él, el estado de Judá desapareció para siempre".[6] El nombre de este hombre recordaba el horror del año 587 a.C. en el cual Judá quedó como un matadero, como elocuentemente evidencian las pruebas arqueológicas. Aparte de los deportados a Babilonia, debieron morir millares de inanición y enfermedad.[7] Estos hechos destruyeron lo que representaba la identidad del pueblo de Dios: la organización, el Templo, la unidad nacional y el territorio. Al mismo tiempo significó para ellos el abandono y la ruptura de la alianza con Yahvé.

La figura del árbol asociada a Nabucodonosor expresa vivamente un proyecto de una humanidad sometida a la muerte bajo un sistema imperial de dominación. "El uso del árbol en sentido figurado tiene raíces en la mitología del cercano oriente. Con frecuencia esta mitología hace referencia a un árbol cósmico, símbolo del universo. De ahí parece derivarse el uso del árbol como símbolo de los imperios universales de Egipto (Ez 31) y Babilonia (Dn 4.10-17)."[8]

Observemos la descripción de esta imagen del árbol cósmico/ imperio:

- El árbol situado en el centro de la tierra implica que el resto del mundo se percibe o gira entorno a su propuesta. Es la cosmovisión propia del centro que absorbe todo bajo su totalidad.

- La altura del árbol era tal que iba de la tierra al cielo. Su proyecto se extendía no sólo de oriente a occidente, sino también de norte a sur. La imagen evoca a Babel y recoge casi todos los elementos de esta figura (Gn 11.1-9). La diferencia está en que Babel dispersó a la humanidad, mientras que el árbol/imperio absorbe y concentra en sí los pueblos y las razas del mundo. Lo uno y lo otro es muerte y aniquilación por la asimetría de relaciones tanto en profundidad (verticalidad) como en extensión (horizontalidad).

- El árbol era de hermosa apariencia, con abundante follaje para ofrecer sombra y bienestar a personas y animales. La utilización de la belleza también es otra estrategia del dominador que se apropia no sólo del presente, sino también del futuro. Se apropia de los sueños y las aspiraciones de los pueblos. Su figura y apariencia engañosa hace despertar admiración, deseos de asimilarse a su propuesta o de vivir bajo su sombra. Centralidad, totalidad, orden, son elementos que estructuran las políticas de los gobiernos imperiales de cada época. Babilonia, Roma, Japón, los EE.UU., entre otros, con sistemas económicos capitalistas, han desangrado a su paso pueblos enteros. Son poderes de muerte que invaden la tierra, la contaminan, convirtiéndola en basurero tóxico.

- "La fuerte voz gritaba desde el cielo, abatid el árbol, cortadle sus ramas, arrancad sus hojas, tirad sus frutos..." Esta vez llama la atención el hecho de que todo el árbol tiene que caer. Ni su estructura (el tronco), ni su proyecto (las hojas), menos aún sus efectos (los frutos), pueden permanecer. Lo único que queda bajo el control de la tierra (la hierba del campo) y del cielo (el rocío), es su raíz. La mentalidad de aguardar un tiempo más va a cambiar definitivamente en la literatura apocalíptica, específicamente en el libro de Apocalipsis, cuando este primer cielo y primera tierra tolerantes, desaparecerán y vendrá un nuevo cielo y una nueva tierra que echará al fuego hasta la raíz de toda estructura mortal.

Hemos estudiado hasta ahora dos árboles, el que se describe en Génesis y el árbol/imperio. Los dos representan proyectos, el primero, situado en un contexto trascendental, no tiene lugar ni tiene tiempo. Su contexto se inserta en la situación permanente de la humanidad que debe ejercer su libertad para constituirse como tal, pero con la ambigüedad de su proceso categorial. El segundo proyecto es la síntesis de todos los poderes y sistemas que se enseñorean sobre el mundo como dioses arrasando la esperanza de los pueblos. La antítesis de estos dos proyectos o árboles la encontramos en el tercer árbol que aparece hermosamente configurado en Apocalipsis. Tiene la variante de no ser un sólo árbol (singularidad-totalidad) sino varios árboles.

3. Los árboles de vida (Ap 21.1-7; 22.1-5)

Vi un cielo nuevo y una tierra nueva, porque el primer cielo y la primera tierra desaparecieron y el mar no existe ya (Ap 21.1).

La desaparición del primer cielo y la primera tierra se plantean como condición para que el nuevo cielo y la nueva tierra sean posibles.[9] Esto supone la negación de su antítesis u orden de cosas contrarias a lo nuevo, es decir, lo vivido como dominación, desintegración social, enfrentamiento y todo tipo de rupturas de índole colectivo y personal. Al hablar de lo viejo o de lo nuevo, no estamos refiriéndonos a dualismos maniqueos de la lucha entre el bien y el mal como dos fenómenos antagónicos que terminan entremezclándose en la realidad. La profecía apocalíptica va más allá. Apunta a un proyecto de vida que no puede convivir o pactar con sistemas de muerte, aunque la historia sea testigo de estas dos realidades.

La claridad profética de 21.1 conduce, sin embargo, a plantear serias interrogantes sobre la viabilidad de un hecho que da la apariencia de salir de la historia y que poco o nada tiene que ver con las duras condiciones que soportan los y las pobres, especialmente la niñez en América Latina. A la luz de este cuestionamiento, conviene mirar hacia el primer proyecto trabajado para preguntarnos: ¿el cuadro que describe el árbol del Edén representa un estado de vida en el cual se dieron condiciones adecuadas para vivir con dignidad? Ciertamente que no. El estado paradisíaco de Génesis pertenece a un primer cielo y una primera tierra donde no se llega a compartir un proyecto cara a cara con Dios. Tuvimos que conocer las contradicciones de la historia, ganar un espacio de identidad como mujeres y hombres, abrirnos paso en medio de equivocaciones y de muerte para aprender a gozar de unas relaciones de alteridad con otros y otras y con Dios. La salida del paraíso no es un castigo, sigue siendo una necesidad de encarnación en el mundo para convertirlo en un lugar habitable a la manera de Jesús de Nazaret y no al estilo de las divinidades que se paseaban por sus posesiones como señores feudales.

Corresponde al primer cielo y la primera tierra una cosmovisión androcéntrica que descargó en la mujer el peso de una culpa original. Corresponde además la percepción de un Dios vigilante que lo ordena todo para que el varón administre y domine sin que la creación tenga su propia autonomía. El primer cielo y la primera tierra diseñaron una imagen de Dios que quedó sujeta a las personalidades de cada tiempo. Se pareció a Abraham, a Moisés, a David, a Jeremías, todos varones, porque la tradición patriarcal vio a Dios como se veía a sí misma, y luego quiso moldearnos a su semejanza. "...la cuestión de la imagen de Dios no puede considerarse aisladamente. Los símbolos y el lenguaje son en buena medida androcéntricos. Y por este motivo, hay que reducir el predominio del modelo masculino, a fin de que la imagen de Dios se desligue de su unilateral interpretación androcéntrica". [10]

Si retomamos el segundo proyecto simbolizado en el árbol de Nabucodonosor, que en el contexto de Apocalipsis representa el Imperio Romano bajo Domiciano, es claro que para las comunidades de Asia Menor, la novedad de su cielo nuevo y tierra nueva tenía que ver con estructuras de muerte real y no sólo metafísica. El capítulo 21 de Apocalipsis continúa con figuras muy similares a las presentadas en el libro de Daniel. La voz que se escuchó para mandar a "abatir el árbol" (Dn 4.11) se escucha nuevamente para decir: "esta es la morada de Dios con los seres humanos. Pondrá su morada entre ellos y ellas y serán su pueblo y el Dios con ellos y ellas, será su Dios" (Ap 21.3b-4). La identidad del pueblo arrasado en 587 a.C., surge con toda nitidez en esta afirmación. Porque no puede haber proyecto nuevo sin identidad, pero la identidad de los que creen se configura en la común pertenencia a Dios y en un Dios que nos habita.

Entremos ahora al trasfondo profético de Apocalipsis 21 y 22, para establecer una relación directa con el eje central a partir del cual estamos trabajando: un proyecto de humanidad donde sea posible que los niños y las niñas vivan dignamente.

3.1 Proyecto de Dios, proyecto social de los y las pobres

Existe una tendencia muy común en nuestro tiempo a trasladar el proyecto de Dios que encontramos en Apocalipsis a un más allá de la historia. "Lo propio de esta apocalíptica es tener una teología y una escatología política. Se opone así a la teología dominante: a la teología helénica y gnóstica, así como a la teología liberal moderna cuya tendencia fundamental es hacia el espiritualismo, el idealismo y el individualismo (por lo tanto, un pensamiento ahistórico, atemporal, anti-copóreo, anti-social, anti-comunitario y anti-feminista".[11]

Cuando el Apocalipsis habla del cielo y la tierra, se refiere a dos dimensiones de la misma historia. Este es un factor importante para comprender la intención de este trabajo. "La expresión cielo-tierra es una expresión mítica-simbólica: no puede ser por lo tanto interpretada literalmente (como hacen los fundamentalistas), sino teológicamente. El cielo es la dimensión profunda y trascendente de la historia, la tierra es su dimensión aparente y empírica".[12] Es la historia con todos sus desafíos lo que interesa rescatar, una historia con unas estructuras sociales de dominación que deben ser transformadas mediante una forma nueva de estar en el mundo.

...no habrá ya muerte, ni habrá llanto, ni gritos, ni fatigas, porque el mundo viejo ha pasado (21.4).

De lo anterior podemos concluir que el nuevo cielo y la nueva tierra serán la trascendencia anti-idolátrica que libera. Su novedad se traduce en proyectos históricos legibles socialmente en favor de los y las pobres. El profeta Isaías, en su contexto político de opresión, no da los contenidos concretos de ese proyecto que años más tarde es recuperado por las comunidades de Asia Menor. Es en estas comunidades donde se escribe el Apocalipsis y en las cuales la esperanza no sólo tenía que ver con la opresión, sino con la misma muerte.

3.2 Cielo nuevo y tierra nueva en la esperanza profética

> *Aquí se anuncia categóricamente la instauración del orden nuevo. Abolición de la memoria doliente y creación de la alegría plena.*[13]

Pues he aquí que yo creo cielos nuevos y tierra nueva, y no serán mentados los primeros ni vendrán a la memoria; antes habrá gozo y regocijo por siempre jamás por lo que voy a crear. Pues he aquí que voy a crear a Jerusalén "regocijo" y a su pueblo "alegría"; me regocijaré por Jerusalén y me alegraré por mi pueblo, sin que se oiga allí jamás lloro ni quejido. No habrá allí jamás niño que viva pocos días, o viejo que no llene sus días, pues morir joven será morir a los cien años, y el que no alcance los cien años será porque está maldito. Edificarán casas y las habitarán, plantarán viñas y comerán su fruto. No edificarán para que otro habite, no plantarán para que otro coma, pues cuanto vive un árbol vivirá mi pueblo, y mis elegidos disfrutarán el trabajo de sus manos. No se fatigarán en vano ni tendrán hijos para sobresalto, pues serán raza bendita de Yahvé ellos y sus retoños con ellos (Is 65.17-23).

Serán vecinos el lobo y el cordero, y el leopardo se echará con el cabrito, el novillo y el cachorro pacerán juntos y un niño pequeño los conducirá. La vaca y la osa serán compañeras, juntas acostarán sus crías, el león como los bueyes, comerá paja. Hurgará el niño de pecho en el agujero del áspid, y en la hura de la víbora el recién destetado meterá la mano. Nadie hará daño, nadie hará mal en todo mi santo monte, porque la tierra estará llena del conocimiento de Yahvé como cubren las aguas el mar (Is 11.6-9).

Resulta de especial novedad descubrir que, en este proyecto de vida, el lugar de los niños y de las niñas no es casual y mucho menos invisible. Los textos citados determinan el proyecto de liberación, destacando la condición de vida de los niños y las niñas. El 65.20 señala que los niños y las niñas no vivirán pocos días y que la juventud no será una etapa biológica llena de los conflictos

con los cuales la reviste la percepción burguesa del siglo XIX [14]. Será más bien la dimensión vital que acompaña toda la vida, tan larga como la vida de los árboles (v.22). Los hijos y las hijas no serán motivo de sufrimiento, como el sufrimiento de la mujer abandonada por su marido, que, enceguecida por el hambre y la miseria, se ve obligada a entregar sus hijos en adopción. Los hijos y las hijas no serán tenidos para sobresalto (23a), no serán objetivizados por el sistema que los explota y discrimina por un trabajo desprotegido de toda seguridad social y derechos legales. Serán, más bien, "retoños benditos" (23b). El niño o la niña podrá trabajar en condiciones pacíficas (11.6) y la naturaleza será su aliada. No respirará el plomo de los basureros, ni tendrá que arriesgar su vida entre los carros para vender periódicos. En el nuevo cielo y la nueva tierra los niños y las niñas serán sujetos de una sociedad estructuralmente distinta a nuestra sociedad del siglo XX.

> *Poder disfrutar del propio trabajo es otra gran bendición. El nuevo orden no elimina el trabajo de sus miembros, sino que promueve una actividad fecunda y satisfactoria. El principio es general, excluye a los agresores rapaces de fuera y a los opresores de dentro; y añade otro aspecto, que no morirán sin haber disfrutado de sus tareas.*[15]

Para un lector o una lectora desprevenida, el proyecto social expuesto por Isaías no tiene horizonte de posibilidad. Es una utopía sin topos. Esta visión además de ser miope, pertenece al pensamiento del dominador que vende esta idea, buscando trasladar los sueños de los y las pobres a otros mundos construidos con las alienaciones de las religiones ahistóricas y fundamentalistas.

El proyecto de Isaías nos dice que nadie hará mal en la tierra porque ésta estará "llena del conocimiento de Yahvé, como cubren las aguas el mar"(11.9). Este tema del conocimiento de Yahvé forma parte del contenido de los capítulos 21 y 22 de Apocalipsis. Es conocimiento que brota de la experiencia histórica de un pueblo organizado. Razón entonces para leer estos dos pasajes de Isaías y Apocalipsis bajo una misma clave hermenéutica, aunque sus contextos sean distintos.

El conocimiento de Dios, que hace posible el mundo donde quepan todos y todas, compara la teología Apocalíptica a un manantial de vida (21.6), gratuito, no negociable, del cual todos y todas puedan beber. Es vitalidad del Espíritu, como bien lo expresa el Evangelio de Juan en 7.37-39, es decir, amor del Padre-Madre y del Hijo. Es un amor que fecunda y hace posible superar las contradicciones en los procesos populares, a través de los cuales se estructuran los caminos de transformación social. Se trata de un modo de humanidad tal vez menos religiosa, que no haga del sacrificio de sus criaturas su culto espiritual.[16] Se trata de una sociedad de hijas e hijos, es decir, de hermanos y hermanos, aunque no sepan que Dios es nuestro Padre-Madre (Ap 21.7).

Apocalipsis 22.1-5 muestra hermosamente un lugar donde se hace posible "el cielo nuevo y la tierra nueva". Detengámonos en este cuadro lleno de simbología que describe proféticamente las condiciones sin las cuales no es posible el proyecto de humanidad donde todos los niños y todas las niñas puedan vivir dignamente.

Luego me mostró el río de agua de Vida, brillante como el cristal que brotaba del trono de Dios y del Cordero (22.1).

El Espíritu, río de agua de vida, brota del Padre-Madre y del Cordero, el Hijo. Esta realidad trinitaria manifiesta la cercanía de Dios-comunidad en una relación dinámica que corre hasta llegar al centro del pueblo, "en medio de la plaza" (v.2). Dios-comunidad se acerca para habitarnos, no como ser absoluto, sino como comunidad de amor que hace posible la ternura de los pueblos. Es un desbordamiento de Dios que configura un modelo de humanidad que es la antítesis de Babel o Babilonia o Roma. No es un sólo pueblo, son muchos pueblos como "árboles de vida a una y a otra margen del río" (v.2). No sólo Dios se acerca para quedarse, los árboles también crecen alimentados por el agua del río. Estos árboles-pueblos, si evocamos Isaías 65, han asumido la propuesta de Dios al estar marcados por el proyecto de vida de los y las pobres. Es marca indeleble, en la frente (Ap. 22.4) que no es la marca de la esclavitud que avergüenza y por eso se esconde, sino la marca de la dignidad que se muestra, se testimonia y anuncia.

Estos pueblos deben ser fecundos como lo es Dios. Su fruto tiene que ser permanente "doce veces, una vez cada mes" (v.2).

> *Este proyecto de humanidad, de Dios con nosotros y nosotras, y de nosotros y nosotras con Dios, no puede dejar de ser posible porque el primer cielo y la primera tierra, proyecto de muerte, no existe más. Además, su mayor certeza de realización se afinca en la voluntad misma de Dios, fundamento último de la esperanza.*[17]

"Las hojas sirven de medicina para los gentiles" (v.2). El ecumenismo que el texto manifiesta nos autoriza para diseñar el proyecto de humanidad más allá de las confesiones religiosas, más allá de las opciones de partido, más allá de las diferencias raciales. Porque es un proyecto de todos los pueblos, las culturas y las religiones, que desde su pobreza, se hacen capacidad de Dios de la vida para combatir dicha pobreza.

Esto es razón para vivir en la esperanza, porque "ya no habrá noche, ni necesitarán de luz de lámpara, ni de sol, porque el Señor Dios los alumbrará y reinarán por los siglos de los siglos" (v.5). La posibilidad de vivir en la esperanza, de atrevernos a soñar con un mundo sin niños y niñas en la calles, sin ancianos y ancianas abandonadas, sin mujeres maltratadas y discriminadas, está en la certeza del potencial de los y las pobres que no conocen la derrota, porque caminan con la mística de profetizas y profetas.

Notas

1. Para este estudio usaremos la traducción de la Biblia de Jerusalén, 1971.
2. M. Lurker, *Diccionario de imágenes y símbolos de la Biblia.* (España: Almendro, 1994), p.24.
3. M. de Cacagnac, *Los símbolos bíblicos. Léxico teológico* (Bilbao, Desclée de Brouwer, 1994), p. 136.
4. G. Von Rad, *El libro del Génesis* (Salamanca: Sígueme, 1977), p. 98.
5. Bonhoeffer, citado por G.Von Rad, *op.cit.*, p. 116.

6. A. Schôkel, J.L. Sicre, *Profetas II. Introducción y comentario* (Madrid: Cristiandad, 1980), p.1255.
7. J.B. Bright, *La historia de Israel* (Buenos Aires: Descleé, 1966), p. 343.
8. *Ibid*, p. 358.
9. N.M. Wilton, *Diccionario de la Biblia* (Barcelona:Caribe, 1974), p.45.
10. Véase G. Eldon Lado, *El apocalipsis de Juan. Un comentario*, (México: Caribe, 1985), p. 246.
11. M. Schungel S. "El rostro femenino de Dios", *Concilium* (abril,1995), p. 310.
12. P. Richard, *Apocalipsis, reconstrucción de la esperanza* (San José: DEI, 1994), p.43.
13. *Ibid*, p. 41-42.
14. A. Schökel, J.L. Sicre, *op.cit.*, p.388.
15. IFEJANT, *Jóvenes y niños trabajadores: sujetos sociales, Módulo II*, (Perú: IFEJANT, 1995), p. 30ss.
16. A. Schökel, J.L. Sicre, *op.cit.*, p. 388.
17. Véase M.R. Weber, "Los niños entre los griegos y los romanos", *op.cit.*, p.21.
18. Véase comentario acerca de la necesidad de la utopía, en R. Foulkes, *El apocalipsis de Juan. Una lectura desde América Latina* (Buenos Aires: Nueva Creación, 1989), p. 221.

El movimiento de escuela dominical y la niñez trabajadora*

1. Origen y crecimiento

Tres series de ideas influencian de diversas maneras el origen de la escuela dominical *(sunday school).* Para algunos y algunas la nueva institución es un instrumento para rescatar moralmente a la niñez pobre de sus parientes corruptos, lo que contribuye a la felicidad de los niños y a la regeneración de la sociedad. Otros y otras ven las EDs como medios para predicar la Palabra de Dios. Es considerada también una institución que presenta una visión más optimista de la niñez e induce a personas benevolentes a dirigir su atención a ella.

Esta visión optimista de la naturaleza de la niñez es evidente en la literatura utilizada por la ED. La cultura religiosa dentro de la que creció la ED presenta la imagen de la niñez inocente. Existe la creencia de que los y las jóvenes constituyen la esperanza de la nación, y que hay cierta obligación pública para que sean educados y educadas adecuadamente. Así, la educación en la fe es vista como una agencia de regeneración moral. Se tiene la esperanza de que los niños y las niñas educadas en la ED puedan servir como fuerza de avance moral dentro del hogar. Existe la convicción

* Tomado de Thomas W. Laqueur. *Religion and Respectability. Sunday Schools and Working Class Culture 1780-1850.* London and New Haven: Yale University Press; 1976.

de que una economía o sociedad gobernada racionalmente, requiere de una población que razone. La ED fue una expresión de sensibilidades románticas relativas a la niñez y transferidas a la esfera de la religión práctica.

También es importante la renovación evangélica *(Evangelical Revival)*, para la cual la palabra escrita fue vital. Esto puede haber impulsado la alfabetización de la población trabajadora; así compañeros y compañeras enseñan a sus cercanos a leer la Biblia.

El crecimiento de las EDs, lento hasta 1780 pero acelerado en la décadas siguientes, es un producto de movimientos humanitarios y religiosos. Hombres y mujeres trabajadores a través de miles de comunidades de Inglaterra apoyaron este movimiento, entre ellos Hannah Mores, Sarah Trimmers y Robert Raikes. Este último, que tiene el crédito de su creación, cuenta cómo la idea de esta nueva caridad educacional se fue revelando en la sensibilidad de un creciente segmento de la sociedad.

Es de notar, respecto al origen de la ED, que se mencionan nombres como el del Cardenal Borromeo, Arzobispo de Milán, y persona especialmente relacionada con la educación de niños. Juan Bautista de la Salle abre una escuela dominical para *gamins* (muchachos) de París en 1669. Al final del siglo XVII y de manera creciente durante el siglo XVIII, muchos hombres y mujeres instruían a niños pobres los domingos.

Es difícil cuantificar la proporción de EDs que fueron el producto de esfuerzos individuales o grupales de hombres y mujeres de clase media que trabajan fuera de los confines de su comunidad. Existe desconocimiento sobre el papel que juegan clérigos y ministros en la temprana historia de las EDs. Es factible creer que los laicos y las laicas tuvieron el rol dominante. Las EDs son esfuerzos fundamentalmente locales que asumieron sus propias tradiciones, y llegaron a ser financiera y organizativamente independientes, aunque se crearon asociaciones nacionales para coordinar y promover la ED. Entre éstas contaban:

Sunday School Society	(1785) Interdenominacional
Sunday School Union	(1803) Interdenominacional
Sunday School Association	(1833) Interdenominacional
Methodist Sunday School	(1837) Wesleyana
Sunday School Institute	(1843) Anglicana

Estas asociaciones en cierta forma representan una autoridad distante, con poca incidencia en las escuelas locales. La *Sunday School Society* fue activa en popularizar la idea de la ED; no administraba escuelas, se limitaba a proveer información al público, suplir libros de texto y ocasionalmente pagar gastos de escuelas locales. Desde 1811 la *Sunday School Union* fue financiada con la venta de libros, periódicos y materiales. En 1835 contaba entre sus afiliados a 7.842 escuelas, 110.841 maestros y maestras y 909.618 estudiantes. Estas asociaciones eran laicas.

En 1851 las líneas denominacionales eran claras. Los anglicanos controlaban el 42% de la niñez involucrada en la ED. La Iglesia Católica, forzada a competir con las EDs protestantes en las nuevas poblaciones industriales, crecía en las áreas urbanas. Pero, en general la ED era parte de una cultura religiosa no conformista, más que de una iglesia establecida. Las EDs florecieron en ciudades en las que la asistencia a iglesias y capillas era baja, pero no se pueden dar razones simples de por qué las clases trabajadoras volvieron su atención a esta nueva institución. La ED creció como parte del avivamiento evangélico de 1780 y 1790.

Las tensiones prolongadas entre clérigos y laicos se reforzaron con la independencia de las escuelas respecto a sus congregaciones. La ED era, comparativamente, una institución más estructurada y democrática, y formalmente distinta de la iglesia o capilla. Así, se presentaron tensiones entre atender el servicio religioso o la ED.

2. El contexto de la escuela dominical

En 1817 una conferencia metodista enfatizó la necesidad de relacionar la ED con la Iglesia, y de operar solamente en horarios que no interfirieran con la adoración divina. En 1851, 2.100.000 de niños y niñas participaban en la DE, un promedio de cien niños por escuela. A finales del siglo XVIII buscaban educar a los niños y las niñas de aquellas personas que no podían proveerles educación, es decir los sectores excluidos. Los niños y las niñas admitidas en estas escuelas eran los y las que por su pobreza estaban privados de enseñanza los días de trabajo. Es claro que las EDs se originaron ampliamente en las clases trabajadoras. Entre los estudiantes se encontraban hijos e hijas de zapateros, sastres y carpinteros, los parientes de muchos niños y muchas niñas trabajan en la manufactura de algodón o eran pequeños comerciantes y artesanos.

El 90% de niños y niñas de la ED de Stockport trabajaban a tiempo completo, la gran mayoría en fábricas; un número significativo de ellos y ellas eran hábiles en zapatería, sastrería, fabricación de sombreros y modistería. Informes de Birmingham en 1843 revelan similares patrones ocupacionales. Más del 90% de niños y niñas mayores de 15 años empleadas en doce fábricas de algodón en 1852, habían pasado algún tiempo en la ED. El 80% de la niñez entre 7-18 años de edad que trabajaba en minas cerca de Oldham había participado en EDs. Las características educativas, económicas y religiosas de cada región determinan la naturaleza precisa de la población de la ED. Esto da una idea de la composición social de la misma. La contribución más importante a la comunidad es proveerle educación elemental. El trasfondo social que envuelve a las EDs -estudiantes, maestros y maestras, administradores y administradoras- la hace parte de las comunidades a las cuales sirven. Entre 1780 y 1800 la clase media dominó las EDs interdenominacionales.

No es norma que la niñez de la clase trabajadora asista a la escuela diariamente. Las EDs son una de las agencias que complementan la educación elemental. En Stockport, solamente

el 7% de los niños y el 13% de las niñas de los aproximadamente 4.600 estudiantes de esta escuela interdenominacional, están en la escuela diaria; la gran mayoría de ellos trabajan en fábricas de algodón. Las EDs sirven como una forma de educación suplementaria, ya que cuando los niños están trabajando no tienen tiempo para la escuela, y cuando no están trabajando no tienen con que pagar los costos. La ED es su único recurso.

3. ¿Qué se enseña y qué se aprende?

La ED centra su atención en la lectura, la escritura y las matemáticas. Las diferentes denominaciones, actuando de distintas formas, ejercieron presión para que se disminuyera la cantidad de instrucción secular, particularmente la escritura, que se ofrecía los domingos durante los primeros setenta años de ED. Algunas abandonaron la escritura y la instrucción de matemática los domingos, de manera más temprana y completa que otras.

La importancia que le asignó la ED a la educación secular se refleja en el hecho de que los niños y las niñas eran agrupados de acuerdo a sus habilidades y no a su edad, y así eran asignados y asignadas a una clase y un texto apropiado. Generalmente cada clase en la ED era autónoma y no parte de un esquema monitorial. Pero en orden a memorizar textos largos, se requería la habilidad de leer. Le tocó a la ED enseñar ésta y otras destrezas elementales. Se produjeron y se usaron en escala sin precedentes, libros de texto y lecturas especializadas; también Biblias, testamentos y libros de Oración Común. La circulación de periódicos especializados fue relativamente amplia para mediados del siglo XIX. Las EDs diseminaban la palabra impresa a través de libros como *El progreso del peregrino*, y panfletos dados como recompensa a los y las estudiantes. Estas destrezas probablemente eran retenidas a causa de la constante exposición a la palabra escrita. No es sorprendente que quienes participaban en la ED se beneficiaban de la instrucción secular ofrecida.

La ED no era un adecuado sustituto de la extendida educación diaria. Pero en el contexto de la niñez de la clase trabajadora,

estas tres a cinco horas de instrucción cada semana, durante un promedio de cuatro años, usando textos especializados en pequeñas clases graduadas de acuerdo a la habilidad escolástica, tuvo un significativo impacto en la creación de una masa letrada en la Inglaterra del siglo XIX.

Si embargo, hubo una batalla prolongada de las autoridades denominacionales contra la enseñanza de la escritura en el día domingo, aunque el 10% de estudiantes de la ED asistía a clases diarias vespertinas o nocturnas; hecho común en muchas partes de Inglaterra. Sin embargo existía indudablemente una línea anti-intelectual entre algunos evangélicos *(evangelicals).* Tal vez por su creencia en lo inmediato de la experiencia religiosa, consideraban de poca importancia las habilidades que iban más allá de la lectura de la Biblia.

El Reverendo Richard Cecil consideraba que las EDs podían ofrecer instrucción religiosa exclusivamente a niños y niñas que pudieran leer con algún grado de fluidez. Pero generalmente se reconocía a la Biblia como fuente de toda verdad religiosa, y cada persona tenía más que el derecho, si no la obligación, de leer y estudiar la Biblia por sí misma. La habilidad para hacerlo podía ser transmitida legítimamente por la ED. Así, la enseñanza de la escritura el domingo llegó a ser la marca de una ED independiente, dirigida por laicos, y controlada localmente. La resistencia local a las políticas eclesiásticas era vista como resistencia a la autoridad de la iglesia y de sus ministros.

En 1808 y 1817 la Conferencia Metodista pasó resoluciones orientadas a abrir EDs denominacionales bajo la orientación ministerial, y se declaró que ningún arte de escribir, ni ninguna otra rama del conocimiento secular podía ser enseñada en el día del Señor. Esta controversia estuvo ligada a la lucha del ministro wesleyano por ganar control sobre los asuntos de su denominación.

4. La escuela dominical y la clase trabajadora

Las instituciones que ofrecían educación o servicios sociales o religiosos, no pueden ser consideradas adecuadamente aisladas de las vidas de los que ellas buscan servir. Tomando en cuenta el hecho de que en 1850 dos millones de niños de la clase trabajadora estaban matriculados en la ED y 250.000 hombres y mujeres, muchos de ellos y ellas provenientes de la misma clase a la que pertenecían sus estudiantes. Quizá muchos maestros y muchas maestras eran de los mismos vecindarios que los y las estudiantes.

Existe evidencia considerable de que la demanda de educación secular por parte de las clases trabajadoras guarda a las EDs de convertirse en instituciones puramente religiosas hasta después de medio siglo. La ED floreció en un período en el que el rápido cambio social y económico pudo haber exacerbado el aislamiento del niño y de la niña de sus parientes.

Si bien las EDs en general fueron un fracaso como agencias de reclutamiento para las iglesias, sin embargo sostuvieron una cultura cristiana entre los niños y las niñas de las clases trabajadoras. La religión de la ED era tan profunda como el bello lenguaje de la Biblia, Bunyan o el *Libro de Oración Común.* La seguridad de la salvación y la comunidad de sus compañeros, le daba a los estudiantes la fortaleza psicológica de cara al demasiado familiar espectro de muerte y enfermedad. Hay que tomar en cuenta que, por ejemplo, en 1850 la expectativa de vida para hombres era de solamente 24 años en Manchester. La mortalidad infantil era de 300 por 1000 y entre 10 y 20 por mil personas mueran cada año entre las edades de 8 y 20 años.

También las EDs formaron parte de una red que podía ser usada por los escolares para obtener empleo en ciudades, por medio de contactos con potenciales empleadores. Las actividades sociales, culturales y recreativas de la ED eran más importantes para los estudiantes que para los profesores. Las EDs eran parte de, y no

una imposición sobre, las comunidades de las clases trabajadoras. Proveían servicios educacionales, sociales y recreativos no disponibles en otra parte a las clases trabajadoras.

5. Escuela dominical y control social

Historiadores modernos que investigan el rol social de la ED, concuerdan en dos proposiciones. La primera es que las escuelas son agencias de las clases alta y media, las cuales las imponen sobre las clases trabajadoras. La segunda proposición señala que ellas son una importante agencia para suprimir, con un mínimo de coerción, los patrones tradicionales de conducta de las clase menos privilegiada. Basados en las teorías de Weber y sus sucesores, historiadores encuentran en la religión evangélica la fuente de todas los características personales y los valores apropiados para una sociedad industrial.

Es difícil mantener, en cualquier sentido literal, que las EDs constituyeron una imposición de las clase media sobre la clase trabajadora. En aquellas escuelas donde los administradores y las administradoras eran de la clase obrera, los maestros y las maestras jugaban un papel importante en la definición de las políticas internas de las mismas, si bien las primeras EDs en diversos lugares eran algunas veces financiadas por las clases dominantes. Cualquier análisis de la ED como agencia de control social o como institución a través de la cual se trasmitían ciertas normas y valores, necesita tomar en cuenta estos hechos.

Las escuelas eran efectivas, en gran medida, porque trabajaban desde adentro y no eran meramente órganos de propaganda de la clase media. Un predicador bautista notó que el conocimiento cristiano tenía la tendencia a establecer la paz social, al enseñarle a cada persona a ocupar el lugar que la Providencia le asignaba. Además, un campesino cristiano bien instruido podía constituir el soporte y la felicidad de la nación. A través de sermones, lecturas, participación en festivales patrióticos y, lo que era más importante, a través de la literatura que distribuían, las EDs lograron trabajar

en las mentes de los y las estudiantes para inculcar valores que mantenían el *status quo*. El medio de difusión más significativo era un vasto cuerpo de literatura que llegaba a la niñez de la clase trabajadora, especialmente periódicos y libros. Virtudes como diligencia, sobriedad y pureza, veracidad y honestidad, sujeción y contentamiento eran compensadas con promesas especiales de Dios. Entre los libros usados están *El progreso del peregrino*, *El libro de los mártires*, y *El paraíso perdido*. Un análisis del contenido de los libros de texto provee intuiciones sobre el mensaje social mínimo que buscan trasmitir.

El contexto de historias sobre el pecado del robo era una sociedad con reglas estrictas sobre la propiedad privada. Se enseñaba a obedecer al Rey y a todos los que estaban en autoridad, los y las gobernantes, maestros, pastores y guías espirituales (1 Pe 2.18, Col 3.22-15, Tito 2.9-14). Por ejemplo, la Virgen María tuvo que trabajar duro para vivir pero ella siempre fue alegre y feliz. No buscó ser rica, sino algo mucho mejor.

En su conjunto, los libros usados extensamente por la ED, contribuyeron más a una cultura religiosa y política de la clase trabajadora que a su indoctrinación. La literatura discutida constituye ampliamente el gran volumen de material de lectura asociado a las EDs inglesas durante 1780-1850. Esto formaba parte de la cultura de la clase trabajadora, de su mejoramiento con relación a la historia, las ciencias naturales y el conocimiento «útil». Las EDs sin embargo, promovieron ciertos valores con frecuencia asociados a la sociedad industrial.

Se argumenta que las EDs eran agencias de la clase media, diseñadas para inculcar ciertas virtudes, y que fueron parte de un asalto sobre la personalidad pre-industrial. A favor de esta visión se señala que, por ejemplo, las EDs, particularmente en ciudades industriales, eran con frecuencia fundadas y apoyadas financieramente por la clase trabajadora. Las clases humildes respondían ansiosamente al oleaje filantrópico que se daba en otro estrato de la sociedad a finales del siglo XVIII. La gran mayoría de las EDs no fueron ni el producto directo del industrialismo ni de la

clase media. La congruencia entre los valores fundamentales de la clase media y la respetable clase trabajadora es natural y no difícil de entender.

La estructura de autoridad, la disciplina de tiempo y lugar, la organización de la enseñanza, el sistema de recompensas y castigos, son elementos a considerar. Las relaciones de poder quizá se inspiraban en el lenguaje militar napoleónico: los y las superintendentes eran coroneles, los inspectores y las inspectoras eran mayores, los maestros y las maestras eran capitanes, los y las monitores eran sargentos, y los y las mejores estudiantes de cada clase eran cabos. Algunas escuelas dividían el tiempo de clase en bloques determinados de antemano. Los niños y las niñas no se podían mover de sus lugares sin el permiso del maestro o maestra, o jugar, hablar o cuchichear, por ningún motivo. La disciplina de tiempo y espacio, así como la estructura de autoridad en la ED, podría parecerse al régimen de la fábrica. Los métodos de enseñanza y la manera en que los y las estudiantes eran recompensados o castigados, claramente deben más a la ideología que a la necesidad estructural, aunque en general la ED era renuente a ejercer disciplina severa, y el énfasis estaba más en la recompensa que en el castigo. Sin embargo, los y las estudiantes disciplinados eran obligados a llevar un rótulo que decía "retardado", "renegué" o "desobediente".

La gran mayoría de hombres y mujeres que enseñaban en las escuelas, buscaban rehacer los patrones del uso del tiempo libre, los cuales eran parte de la cultura de auto ayuda, automejoramiento, y ante todo, respetabilidad. Aunque el exceso de bebida era condenado universalmente, algunas EDs no daban pasos consistentes hacia una oposición organizada a la bebida. Con todo, las EDs fueron instrumentos para la reforma del tiempo libre de la clase trabajadora. Pero por ayudar a formas de enlace cultural entre clases, la ED contribuía a la estabilidad de la sociedad vigente y al éxito de la economía capitalista.

Dos décadas después de fundada la ED, ésta se ubicaba en la constelación cultural de la clase trabajadora. En su literatura y

enseñanza enfatizaba la moral y la ética como opuestas a los valores sociales y políticos. La honestidad, el orden, la puntualidad, el trabajo fuerte y el refinamiento moral eran rasgos congruentes con el sistema industrial. Por tanto la ética puritana no era el monopolio de los poseedores del capital. Al respecto, la vida de las EDs reflejaba un aspecto de la vida de la clase trabajadora que ha recibido poca atención de historiadores.

Sin embargo, permanecen sin resolver demasiadas cuestiones sobre el rol jugado por la educación y la religión en determinar las relaciones entre la clase trabajadora inglesa y la sociedad burguesa en el contexto del nuevo orden industrial. Es claro que el mundo en el siglo XIX burgués parecía triunfar ampliamente a través del consenso y no de la fuerza. El período de 1780 a 1850 testimonia el nacimiento de una cultura de la clase trabajadora que estaba profundamente enraizada en la ética de la educación, en la religión y la respetabilidad, valores encarnados en la ED.

El desarrollo de la ED en el período posterior a 1850 puede verse a la luz de un amplio trasfondo de cambio secular, y no simplemente como una respuesta independiente de los factores religiosos. En muchos aspectos, sin embargo, la ED de finales del siglo XIX era diferente de la examinada en del período 1780-1850.

Esta investigación que Laqueur realiza, usando fuentes históricas de primera mano, es un análisis de los primeros cincuenta años de este movimiento educativo. Es valiosa, porque provee una visión general de esta iniciativa educacional, que cumple 217 años. La escuela dominical es señalada como la institución educativa más representativa del protestantismo.

Las condiciones sociales, económicas y culturales de los distintos contextos latinoamericanos, plantean preguntas importantes a la escuela dominical y en general al quehacer educativo de iglesias e instituciones afines. Estas son algunas:

1. ¿Es el movimiento de escuela dominical en su origen, un movimiento de educación popular? ¿una especificidad de ésta,

orientada a la niñez trabajadora? ¿En qué sentidos lo fue y en qué sentidos no? ¿Qué características de la escuela dominical convergen y divergen con la educación popular?

2. ¿Cuáles son las tensiones principales entre escuela dominical e iglesia? ¿Cuáles son los aspectos involucrados en estas tensiones y cuáles son sus implicaciones? ¿Qué visiones de educación cristiana están tras estas tensiones?

3. ¿Cómo es vista la educación cristiana en su país, desde las iglesias y desde la sociedad en general? ¿Cuáles son los valores culturales que comunican consciente e inconscientemente nuestras escuelas dominicales? ¿Qué proyecto de sociedad parecen fortalecer?

4. ¿Qué desafío histórico representan los niños trabajadores, de la calle, y en general la niñez excluida, a la educación cristiana en su país e iglesia? ¿Qué instituciones y personas están asumiendo esta tarea y de qué maneras?

5. ¿Cómo relacionar la educación cristiana con situaciones de sobrevivencia económica, deterioro de la educación y la salud de la población, y no sólo a necesidades religiosas?

Tradujo y condensó José Alonso Ramírez,
Profesor de la UBL

Reseñas bibliográficas

Mijail Bajtin. *La cultura popular en la edad media y el renacimiento. El contexto de François Rabelais.* Madrid: Alianza Editorial, 1990, 431pp.

Una noción central en la semiótica o ciencia de las significaciones es la intertextualidad, la cual es anticipada por el lingüista ruso Mijail Bajtin. El autor hace un estudio histórico-literario de la obra de Fraçois Rabelais, asumiendo como contexto de la misma, la cultura cómica popular de la Edad Media y el Renacimiento.

Bajtin señala que "Sería difícil encontrar en la literatura mundial otra obra que reflejase en forma tan total y profunda los aspectos de la fiesta popular, como lo hace Rabelais en la suya" (1990:140;Cf. 57,111). Este humanista francés se acerca a la cultura popular, en especial al lenguaje de la plaza pública y del carnaval, como discursos marginales respecto a la cultura oficial de su tiempo.

Este lenguaje como práctica social -no siempre consciente- tiene, según Bajtin, la función de relativizar las visiones culturales dominantes: religiosas, políticas e ideológicas. Este lenguaje anticipa un mundo de nuevas posibilidades históricas con relaciones humanas más igualitarias, superando dogmatismos y generando una visión más optimista del futuro, como forma de superar el miedo, la seriedad falsa y las relaciones autoritarias. Es de recordar que el charlatán de la plaza no era acusado de heterodoxo en sus afirmaciones religiosas y políticas, a condición de que las hiciera en forma bufonesca (Bajtin 1990:144), debido a que la concepción del mundo implicada en este vocabulario sólo puede expresarse en la cultura extraoficial.

Aunque valorada como literatura para divertir, la obra de Rabelais no escapa la censura de los intelectuales de La Sorbona, y se

incluye en la lista de los libros perniciosos: "En el Renacimiento, asistimos a una lucha cerrada entre la palabra popular de doble tono y las tendencias estabilizadoras del estilo oficial de tono único" (Bajtin 1990:391). Esta forma de relativización jocosa se expresa a través de diálogos como los de Don Quijote y Sancho Panza, los cuales conforman distintos discursos sobre su contexto cultural. En tal sentido, la risa busca develar las mentiras que se ocultan con máscaras de seriedad.

En su obra, Rabelais da evidencia de un conocimiento minucioso del lenguaje y las imágenes de la cultura popular de su época. Es preciso recordar que no sólo la propaganda era verbal y proclamada a voz en grito, sino que también los anuncios, bandos, ordenanzas y leyes, etc., se daban a conocer en el pueblo por vía oral. Para Rabelais y sus contemporáneos, los pregones no eran, en modo alguno, un documento banal en la vida cotidiana, en el sentido que esa palabra adquiriría más tarde (Bajtin 1990:164,166).

Rabelais llevó este lenguaje de la plaza pública y el carnaval a la literatura, usando como un elemento principal el realismo grotesco, referido especialmente a la corporalidad. Este realismo es visto por Bajtin como un mundo que se agota en sus posibilidades históricas, pero que contiene a otro mundo en formación, similar a la imagen de Rabelais de una anciana embarazada.

Bajtin al utilizar el término "influencia" anticipa la idea de intertextualidad. Llama la atención al hecho de que los estudios críticos sobre Rabelais no toman en cuenta la cultura popular como contexto de la obra rabelesiana. En parte por ello tildan el lenguaje de Rabelais como vulgar, sin percibir que su realismo grotesco está inspirado en el lenguaje de la plaza pública y del carnaval popular como espacios y tiempos propios de actores sociales subalternos, que con un discurso marginal relativizan la ideología oficial.

También destaca que la influencia se transforma social y culturalmente, pudiendo estar referida a distintas visiones ideológicas. Por ejemplo, la comicidad popular recogida

literariamente por Rabelais, crea personajes que a su vez son representados en espectáculos públicos en plazas y más tarde son parte de las mascaradas de la corte, con cambios de estilo e interpretación (Bajtin 1990:96).

La intertextualidad no sólo está referida a la producción textual, sino también a la recepción literaria. Rabelais es entendido mientras existe el "contexto viviente" que originó su obra, transformando o desapareciendo este horizonte de comprensión -la tradición cómica popular- su obra se hace ilegible. Tal situación es especialmente manifiesta en el siglo XVIII (Bajtin 1990:107).

Rabelais vive en una época de grandes transformaciones sociales y culturales, tiene ante sí una sociedad en descomposición y otra en formación. En cierta forma es similar a lo que describe García Canclini (1995), como épocas donde coexisten en una misma temporalidad distintos momentos históricos que hacen que, por ejemplo en nuestro caso, nunca se clausure la incertidumbre de lo que significa ser moderno. Según Bajtin, en estos momentos los autores no pueden dar soluciones plenamente coherentes y sus propuestas son tanteos. Esto hace que sus obras sean "...incompletas en el sentido positivo y objetivo de la palabra" (1991:116). Esta afirmación lleva implícita la noción de apertura de sentido del texto que explicitará especialmente Eco.

Es de notar que Bajtin (1990:116-117) critica a Víctor Hugo por una comprensión de los cambios socioculturales, fundada en personalidades individuales y no en procesos sociales más amplios, lo que es similar al cuestionamiento que le hace Marx al mismo autor en el *Dieciocho brumario de Bonaparte*. Es evidente una intertextualidad de la crítica, en este caso propiciada por el hecho de compartir instrumentos de análisis similares.

Bajtin utiliza el término influencia para referirse a la relación entre la cultura popular y la obra de Rabelais. Tal noción era útil en su tiempo, sin embargo tiene limitaciones. En la teoría y la historia literarias, esta confluencia de ideas y tendencias ha sido tradicionalmente tratada bajo la denominación de "influencia",

término que además de ser muy vago (puede abarcar cualquier semejanza, desde la más leve alusión hasta la parodia y la repetición), tiene la desventaja de que presupone un lugar de origen y otro de recepción. El estructuralismo...virtualmente lo reemplazó por..."intertextualidad". Con el término "intertextualidad" se designa, entonces, la interrelación entre los textos, o bien, entre cuerpos de textos que conforman, a grandes rasgos, los diferentes discursos sociales (D'Alton 1994:166). Al respecto se destaca que, además de Rabelais, la lengua carnavalesca es empleada por Erasmo, Shakespeare, Cervantes, entre otros (Bajtin 1990:17).

Trayendo a Rabelais a nuestro contexto, ¿es el número de chistes un *rating* de impopularidad que establece a la gente sobre los gobernantes? ¿La relativización humorística es una forma de decir que la gravedad oficial de su presencia y discurso es una imagen que sustituye la responsabilidad histórica que implica su investidura y su gestión? ¿Es el humor el mejor camino para trasgredir límites vedados a otras formas discursivas críticas? ¿En qué se asemejan los programas radiales humorísticos a un discurso rabelesiano? ¿Cómo asumir el discurso de emisoras como Radio Polipata de Buenos Aires, ubicada en un hospital siquiátrico y en la que los internos hablan a la "sociedad normal"? ¿Puede haber algunas verdades y medias verdades en el discurso marginal? Es de reconocer que a veces el discurso oficial busca a escondidas en el discurso marginal perspectivas, intuiciones y formas de leer la realidad, si bien no las acepta porque han sido construidas a partir del interés ligado a la vida de los y las pobres (Jer 37.11-21).

José Alonso Ramírez E.
Profesor UBL

García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México: Editorial Grijalbo, 1995, 390pp.

Uno de los análisis culturales más significativos actualmente es el que realiza Néstor García Canclini. A continuación veremos los aspectos centrales del mismo, según esta obra.

Una aproximación a la modernidad

Su visión de la modernidad toma en cuenta: a) que la incertidumbre sobre el sentido de la modernidad proviene no sólo de lo que separa a naciones, pueblos y clases, sino de los cruces socioculturales entre lo tradicional y lo moderno; b) que es necesario generar otro modo de concebir la modernización latinoamericana -más que una fuerza ajena y hegemónica que sustituye lo tradicional y lo propio, son también intentos de renovación de diversos sectores para asumir la heterogeneidad multitemporal de cada país; y c) que una visión transdisciplinaria sobre esta realidad cultural híbrida, tendrá que ir más allá de la investigación cultural.

Afirma que dentro de la crisis de la modernidad occidental, de la que América Latina es parte, se transforman las relaciones entre tradición, modernismo cultural y modernización socioeconómica. Para ello distingue entre la modernidad como etapa histórica, la modernización como proceso socioeconómico que trata de ir construyendo la modernidad y los modernismos, o sea los proyectos culturales que renuevan las prácticas simbólicas con un sentido experimental o crítico.

Modernismo y modernización

La modernidad latinoamericana está constituida por un modernismo desarrollado y una modernización deficiente. De allí que se busque reinterpretar las relaciones entre estos procesos a partir de un acercamiento histórico y sociológico de las culturas latinoamericanas. El modernismo cultural no expresa la modernización socioeconómica, sino el modo en que las élites

asumen la intersección de las diferentes temporalidades históricas que conviven en el presente, y tratan de elaborar con ellas un proyecto global. Es importante identificar esas temporalidades en América Latina, y las contradicciones que surgen en su intersección. Además, es importante ver en qué sentido estas contradicciones obstaculizan los procesos emancipador, expansivo, renovador y democratizador de la modernidad.

La comunicación de la cultura se basa en el reordenamiento de las relaciones entre lo público y lo privado. El patrimonio tradicional sigue siendo responsabilidad de los Estados, y la promoción de la cultura moderna progresivamente pasa bajo el control de organismos privados. Los primeros se legitiman al aparecer como representantes de la historia nacional, y los segundos dan una imagen desinteresada de su expansión económica.

Las interacciones se han multiplicado, las certezas ideológicas han disminuido, y los repertorios culturales se entremezclan. Habrá que hacer uso de experiencias fragmentarias de la cultura por la asimilación irónica y sensual de lo cotidiano, sin pretender construir totalidades compactas. Este sería uno entre otros caminos para generar un arte latinoamericano. En esta dirección podríamos retornar a nuestros orígenes para intentar hacer coherente el mundo moderno, sin abandonar la historia.

¿Cuál es el sentido de los esfuerzos por divulgar el arte en función de públicos masivos? Sacar el arte a espacios no tradicionales y talleres de creatividad popular pueden ser alternativas, sin ser soluciones totales. La democratización de la cultura hegemónica implica abrir espacios para que se expresen formas culturales marginales y heterodoxas.

Cultura popular y modernidad

Instituciones y actores modernos recurren a diversas estrategias al utilizar la historia y la cultura. Varios países latinoamericanos tratan de insertar lo culto tradicional en la modernidad a través de la espiritualización del patrimonio histórico y las tradiciones

populares. Así se separa a los objetos antiguos de las relaciones sociales que los produjeron: parece que las ollas nunca hubieran servido para cocinar, ni las máscaras para la danza. Además, se busca que el espectador reciba ese legado cultural como un don incorporado a su ser, y sólo necesita comportarse como lo que ya es -un heredero.

Aunque los bienes reunidos por una sociedad formalmente pertenecen a todos y todas, a medida que descendemos en la escala económica y educacional, disminuye la capacidad para apropiarnos de este capital cultural. Sin disminuir la importancia de los museos, no se puede pretender que sean la verdadera cultura, a la manera de parques naturales del espíritu. Idealizar un momento del pasado y proponerlo como paradigma sociocultural del presente, es olvidar que toda cultura es el resultado de una selección y combinación de fuentes.

El discurso científico sobre lo popular empezó hace tres décadas, y aún presenta dificultades teóricas y epistemológicas, sin explicar los cambios que redefinen a las sociedades industriales y urbanas. Esta corriente está presente en la mayoría de instituciones especializadas y en la producción bibliográfica, aun en países renovadores en el análisis de cultura popular. Se pueden construir nuevas perspectivas, ya que el desarrollo moderno no suprime las culturas populares que se desarrollan transformándose. La urbanización hace que las culturas campesinas ya no representen la mayoría de la cultura popular. La reelaboración artística heterodoxa pero autogestionaria, puede generar a la vez sustento económico y reafirmación simbólica. Junto a la reconversión oficial está la reconversión con que las clases populares adaptan sus saberes y hábitos tradicionales.

Avanzará el conocimiento de la cultura y de lo popular si se deja la preocupación por distinguir la frontera entre arte y artesanías, y si se estudian desde las incertidumbres que provoca su intersección, viéndolos también como progreso sociocultural y no sólo como asunto estético. Esto implica que la sociología y la antropología se tomen mutuamente en cuenta. Los conceptos de pueblo y popular

poseen modalidades diversas según folcloristas, antropólogos, sociólogos, comunicólogos, políticos o educadores de base. Por tanto se requiere explicitar estos sentidos. De este modo la interacción es más compleja. Movimientos populares también se modernizan y sectores hegemónicos también buscan mantener lo tradicional o parte de ello como recurso simbólico contemporáneo. Ambos se vinculan por el juego de usos del otro en las dos direcciones.

¿Cómo analizar las manifestaciones que no caben en lo culto o lo popular, porque brotan en sus cruces o en sus márgenes? Es de lamentar la desaparición de lo que separaba lo culto, lo popular y lo masivo. El descoleccionamiento y la hibridación no permiten vincular rígidamente estratos culturales, lo cual no significa negar las diferencias entre éstos.

'Culturas híbridas' y educación teológica

Las recomposiciones culturales revelan que la modernidad no es un espacio o estado al que se entra o se emigra. Esta condición nos envuelve en ciudades y campos, en metrópolis y países como los nuestros. Nunca se clausura la incertidumbre de lo que significa ser moderno. Lo culto y lo popular, lo nacional y lo extranjero, se presentan como construcciones culturales, sin relación con estructuras naturales previas a la vida colectiva. Así, es posible que la búsqueda de democratización en esta década se oriente por la reconstrucción de la crítica social y el cuestionamiento al neoliberalismo tecnocrático como dogma de la modernidad.

García Canclini es uno de los más potentes interlocutores dentro del análisis cultural actual. Por tanto sus intuiciones pueden ser de valor para nuestra búsqueda por articular nuevos acercamientos a la educación teológica. Esto es especialmente importante tratándose de un quehacer teológico concebido a partir de los contextos latino, indígena y afrocaribeño.

José Alonso Ramírez E.
Profesor UBL

José Duque (editor). ***Por una sociedad donde quepan todos,*** **San José, Costa Rica: DEI-CETELA, 1996, 395pp.**

El título de esta obra es una de las más certeras formulaciones de la utopía de un mundo en fraternidad y sororidad a partir de una conciencia solidaria. Es, a su vez, todo un programa de transformaciones y cambios a acometer en el presente y en el futuro.

El libro recoge las intervenciones de la 4ª Jornada Teológica de CETELA -organización teológica ecuménica latinoamericana y caribeña- a la que tuve el honor de ser invitado y cuya celebración tuvo lugar en Medellín, Colombia, en julio de 1995. El tema del encuentro fue "Teología de Abya-Yala en los albores del siglo XXI". Participaron algunos "padres" de la teología latinoamericana de la liberación, católicos y protestantes, junto con los "herederos" y las "herederas" en perfecta sintonía.

Dos fueron los objetivos propuestos. El primero, abrir espacios para la producción teológica entre los nuevos sujetos emergentes que, durante siglos, fueron excluidos y excluidas del ámbito de la reflexión cristiana: mujeres, indígenas, negros y negras, campesinos y campesinas. El segundo, revisar críticamente y con perspectivas de futuro el quehacer de la teología de la liberación, renunciando a actitudes apologéticas o iconoclastas y avistando la nueva situación con esperanza.

El primer objetivo se logra plenamente, ya que el protagonismo de los nuevos sujetos es patente. Los diferentes autores y autoras trazan las grandes líneas por donde debe avanzar la teología elaborada por los nuevos sujetos ya referidos. Se dedica especial atención a la teología y hermenéutica bíblica desde la perspectiva de género, que se caracteriza por la unidad estructural entre el inteligir y el sentir en el acto mismo de teologizar, y por una lectura contextual, comunitaria, educadora de personas, cristocéntrica y práctica de la Biblia.

Se elabora también una lúcida reflexión sobre la teología de la liberación desde las culturas populares, que ha de ser a la vez liberadora e inculturada. Destaca la teología desde la perspectiva del campesinado -"el sector más olvidado y dividido", según confesión de los propios campesinos- que hunde sus raíces en la cultura, antropología y religión indígenas. La aportación de las comunidades de base campesinas de Colombia a este respecto me parece muy valiosa y creativa.

Otros aspectos a destacar son la aportación de lo protestante a la teología de la liberación como movimiento de contestación y de transformación; la dimensión pentecostal de la existencia cristiana como clave para la recuperación de los carismas, secuestrados con frecuencia por las jerarquías eclesiásticas; la espiritualidad como herencia creadora y dinamizadora de procesos de liberación; la historización de la inteligencia como presupuesto filosófico fundamental, etc.

Ahora bien, las nuevas perspectivas del quehacer teológico latinoamericano no se dan en el vacío, sino en un marco socioeconómico y cultural concreto, que es la imposición de un "mundo unipolar, totalizador, globalizador, uniformador, cínico..., narcodolarizado y centrado en el libre mercado", según José Duque, editor de la obra. Este nuevo marco es analizado con competencia y rigor por Franz Hinkelammert y Hugo Assmann, quienes llaman la atención sobre el imperio de la lógica de la exclusión, la mesianización neoliberal del mercado, la utopización del presente con el consiguiente recorte del horizonte utópico, y la apropiación de los grandes principios de la teología de la liberación por parte del Imperio y, más en concreto, de los teólogos del Fondo Monetario Internacional (FMI).

El nuevo contexto exige a la teología de la liberación asumir nuevas tareas, que Hinkelammert resume en estas dos: a) crítica de la economía neoliberal que reduce la racionalidad a rentabilidad y competitividad; b) crítica teológica de la ley -siguiendo la tradición paulina- que ha de traducirse en un cuestionamiento de la racionalidad de lo racionalizado.

El libro consigue también su segundo objetivo, antes apuntado, a través de un análisis crítico de los vacíos, ausencias, silencios y problemas pendientes de la teología latinoamericana en clave de liberación.

La obra me parece una de las mejores aportaciones de la presente década a la teología de la liberación y al debate abierto en torno a ella. Es, además, una prueba más de la buena salud que goza treinta años después de su nacimiento.

La nueva situación nos ha dejado sin las clásicas certezas universalistas, sin fórmulas definitivas, abriendo espacios para una razón teórica que tiene que reinventarse, desde la praxis de cada movimiento social alternativo, desde lo local, desde lo particular (p.42).

Juan José Tamayo
Profesor de Filosofía, Madrid, España

Indice cumulativo

Volúmen 10,1 1990
Hacer teología latinoamericana desde raíces protestantes

Volúmen 10,2 1990
Educación teológica hacia el año 2000. El SBL y su progreso

Volúmen 11,1 1991
Conquista y evangelización

Volúmen 11, 2 1991
Conflicto y unidad en la Iglesia

Volúmen 12, 1 1992
Cultura, resistencia y fe

Volúmen 12, 2 1992
Hacia una espiritualidad de la liberación

Volúmen 13,1 1993
Hacia una teología negra para América Latina

Volúmen 13,2 1993
Setenta años de producción teológica

Volúmen 14, 1 1994
Teología y género: apuntes para un paradigma nuevo

Volúmen 14,2 1994
Reconciliación

Volúmen 15,1 1995
Relectura de la Biblia. Homenaje a Ricardo Foulkes

Volúmen 15,2 1995
La Iglesia y nuevas perspectivas

Volúmen 16,1
Teología y literatura

Volúmen 16,2
Protestantismo en América Latina
(Aniversario del Congreso de Panamá 1916-1996)

Vida y pensamiento

una publicación de la
Universidad Bíblica Latinoamericana

Nuestro deseo es que vida y pensamiento sirva como un instrumento para compartir reflexiones e investigaciones acerca del desarrollo teológico en el continente latinoamericano.

SUSCRIPCION*
(por 2 números al año envío aéreo incluido)

	América Latina	Otros países
1 año:	US$ 14	US$ 16
2 años:	US$ 26	US$ 30
3 años:	US$ 36	US$ 41

* Consulte nuestra oferta para suscripciones múltiples.

Favor enviar cheque en US$ a nombre de la Universidad Bíblica Latinoamericana,
a la siguiente dirección:

Vida y pensamiento
Apdo. 901-1000 San José, Costa Rica.

Universidad Bíblica Latinoamericana
Vida y pensamiento
Apdo. 901-1000 San José, Costa Rica

Nombre: ______________________________

Dirección: ______________________________

____

1 año ( )   2 años ( )   3 años ( )   Cheque No.

Vida y pensamiento 17,1 Junio 1997

Contenido